

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA “ESCUELA FORMATIVA PAZ A LA BIEN”: SENTIDOS QUE POTENCIAN LA PAZ DESDE LAS INFANCIAS Y LAS JUVENTUDES.

Presentado por:

LUZ ESTELLA ANAYA BARRIOS


DANIEL DELGADO ÁLVAREZ

Directora:

EDNA PATRICIA LÓPEZ PÉREZ

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE DESARROLLO HUMANO CINDE Y
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
COLOMBIA

2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excellence in Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 125	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sistematización de la experiencia de la “Escuela Formativa Paz a la Bien”: sentidos que potencian la paz desde las infancias y las juventudes.
Autor(es)	Anaya Barrios, Luz Estella; Delgado Alvarez, Daniel Alberto
Director	López Pérez, Edna Patricia
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 124 pp.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	SENTIDOS, CONSTRUCCIÓN DE PAZ, TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS, LIDERAZGO JUVENIL, GOBIERNO ESCOLAR, PARTICIPACIÓN JUVENIL.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado que se propone a continuación es una sistematización de la experiencia de la «Escuela formativa Paz a la Bien» liderada por el Movimiento Nacional de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz, apoyados por World Vision Colombia y La Oficina de Juventud de la Alcaldía de Montería e implementada durante el año 2019 con representantes del Gobierno Escolar (Consejeros, personero y/o contralores estudiantiles) de las instituciones educativas Manuel Ruiz Álvarez, Victoria Manzur, La Ribera, El Dorado, Villa Margarita y Camilo Torres de Montería.</p>

Por tal razón, en el trabajo de grado los autores hacen un abordaje histórico y exponen los principales aprendizajes y desafíos de la experiencia procurando alcanzar una comprensión de los sentidos subjetivos que la configuran; en ese orden de ideas emerge la categoría paz desde una perspectiva de la educación para el liderazgo y la participación juvenil como medios y fin para la transformación de los entornos. Asimismo, la escuela “Paz a la Bien” se configura como un escenario de potenciación de las y los jóvenes en una constante relación con escenarios formales y no formales de movilización e incidencia.

3. Fuentes

Las principales fuentes de información, inicialmente, provino de los adolescentes y jóvenes participantes de las entrevistas individuales y grupales; adicionalmente, la sistematización de la experiencia, entre otras cosas, tuvo en cuenta las siguientes fuentes: Documento oficial del proyecto o propuesta técnica de la Escuela, fotografías de las diferentes actividades, actas de reuniones, planillas de asistencias (digitales, escaneados o físicos), presentaciones oficiales o documentos (PowerPoint, Word u otros) y las publicaciones o post en redes sociales (Facebook e Instagram).

Adicionalmente, se consultaron los siguientes referentes bibliográficos.

Alford, J. (2018). *Cultura, identidad y socialización*. (págs. 1-14). Montería: Fundación CINDE.

Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.

Arizal, D., Delgado, D., Pacheco, A., Pérez, L. F., & Soto, C. L. (2017). *Propazes: potenciación e incidencia. Propuesta del Movimiento nacional de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz*. Montería.: Proyecto de diplomado: Fundación CINDE y World Vision Colombia.

Barrero, H. N., & Lizcano, M. (2002). *Cartilla para Mentores - Movimiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz & World Vision Colombia*. Bogotá D.C: World Vision Colombia.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *The Social Construction of Reality (La construcción social de la realidad)*. Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores.

- Cabello T, P. A. (2013). IRENOLOGÍA., (pág. 30). Madrid.
- Cajiao, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. . En B. Abegglen, & R. Benes, *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos de la Niñez: visiones y perspectivas* (págs. 17-32). Bogotá DC: Unicef.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 60-81.
- Carretero, Á. E. (2001). *Imaginarios Sociales y Crítica Ideológica: una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Santiago de Compostela: Tesis Doctoral, Universidad Santiado de Compostela.
- Cendales, L., & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista La Piragua*(23), 1-14.
- Cervantes, G., & Delgado, D. (2014). *Imaginarios sociales sobre la participación social y políticas de los adolescentes*. Montería: Universidad de Córdoba.
- Cogollo, C. E. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su contenido como posibilidad la producción de conocimiento en escenarios académicos. *REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y ESTUDIOS CULTURALES*, 9(1), 53-66.
- Cogollo, C. E. (2019). *Sistematización de Experiencias*. Montería: Fundación CINDE & Universidad Pedagógica Nacional.
- Concha, P. C. (2009). Teoría de los conflictos de Johan Galtung. *Paz y Conflictos*(2), 60 - 81. Obtenido de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- Constitución Nacional, d. C. (2019). *Senado de Colombia*. Obtenido de Senado de Colombia: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes* . Lima, Perú. : Save The Children.
- D'Aloisio, F., García, G., & Sarachú, S. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. *Diálogos*, 1(2), 97-108.

- DANE. (2018). *Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- Delgado, D., Pacheco, A., & Pérez, L. (2018). Escuela formativa Paz a la Bien. Una propuesta del Movimiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz. Montería.
- Duarte Q, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducciones. *Última Década*(36), 99 - 125.
- Escobar, L., & Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social*, 98-107.
- Galtung, J. (1986). *Peace Theory: an Introduction*. New Jersey: Princeton University.
- Gergen, K. J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. . Barcelona: Paidós.
- Giraldo R, J. A., & Fortou R, J. A. (2011). Una comparación cuantitativa de las guerras civiles colombianas, 1830-2010. *Análisis político*(72), 3 - 21.
- Goldsworthy, A. (2016). *PAX ROMANA: Guerra, paz y conquista en el mundo romano*. Londres: Yale University Press.
- González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *UNIV. PSYCHOL.*, 9(1), 241-253.
- Granada, L. A. (2018). Presentación oficial del Movimiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz. Bogotá DC: Presentación PowerPoint.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Florence: Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de los social. Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales* (2da. Edición ed.). (E. A. Ltda., Ed.) Bogotá: Fundación CINDE.
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1era. edición para Colombia. ed.). Bogotá DC: Fundación CINDE.

- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenibles en sociedades divididas*. Bogotá D.C.: Colección Red Gernika.
- Loaiza, J. (2016). *Niños, niñas y jóvenes Constructores de Paz. Una experiencia desde la potenciación de subjetividades políticas de paz imperfecta*. Manizales: Tesis Doctoral, Universidad de Manizales - CINDE.
- López, K. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá DC: Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH.
- Marín, Ó. I. (1999). Historia y Violencia en la Colombia contemporánea. *Memoria y Sociedad*, 3(6), 1-21.
- Mejía, M. R. (2009). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de episteme de las prácticas. *Revista internacional Magisterio*(33), 1-17.
- Mejía, M. R. (2014). Atravesando el espejo de nuestras prácticas. En U. d. Antioquia, *Sistematización en educación y pedagogía* (pág. 208). Medellín.
- Muñoz, F. M. (2004). La Paz. En B. M. Rueda, & F. A. Muñoz, *Manual de Paz y Conflictos* (págs. 21-42). Madrid: Universidad de Granada.
- Niñez YA. (2018). *La niñez no da espera: una mirada a su situación desde la sociedad civil*. Bogotá D.C.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13. Obtenido de <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Pintos, J. L. (1995). *Orden social e imaginarios sociales: una propuesta de investigación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, A., López, G. M., & Echeverri, J. C. (2017). *El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia*. (No 1. ed., Vol. 5). Medellín: Perseita.

- Rojas, N. D. (2012). *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una propuesta*. Manizales: Universidad de Manizales - CINDE .
- Romero M., F. A. (2013). *Conflicto armado y escuela en Colombia*.
- Sáenz, D. M., & Soto, C. L. (2014). *Sistematización de experiencias que promueven la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y en World Vision Colombia - Montería* (Tesis de Maestría. ed.). Bogotá DC: Fundación CINDE.
- Santiago, T. (2004). Kant y su proyecto de una paz perpetua (en el bicentenario de su muerte). *Revista Digital Universitaria*, 5(11), 11.
- Save The Children. (2018). *Las múltiples caras de la exclusión*. Bogotá DC.
- Volante, P. (2001). UNA ANTROPOLOGÍA RELEVANTE: LA “CONDICIÓN HUMANA” DESDE HANNAH ARENDT. *Pensamiento educativo*(28), 85-104.
- World Vision & Ipsos. (2017). *Estudio de percepciones de la violencia contra la niñez en Colombia*. Bogotá D.C.

4. Contenidos

El propósito de este trabajo de investigación consistió en generar las comprensiones sobre los sentidos que configuran la escuela formativa «Paz a la Bien» creada por el movimiento de Gestores de Paz.

Para alcanzar el propósito planteado, la estructura de esta experiencia sistematizada se organizó en dos partes y, cada una de las partes se subdividió en momentos (Jara, 2018), que a su vez, estos se estructuraron en capítulos; la primera corresponde al *punto de partida*, donde se abordan las principales características de la experiencia a sistematizar y se hace una articulación con el modelo clásico de estructuración de proyectos de investigación (planteamiento del problema, objetivos, referentes teóricos y metodología).

Dentro de los principales elementos abordados en este primer momento se debe destacar que, al pensar la escuela, por un lado, como un escenario de socialización política, protección, participación y desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y por otro lado, entender que

Los efectos del conflicto armado derivados de la violencia política y social, así como de la violencia en su dimensión más estructural, ha gestado un ecosistema de naturalización de la violencia y un escalamiento de las violaciones a los derechos humanos, la inseguridad, la exclusión y la pobreza (Niñez YA, 2018), en consecuencia, emergen de esa relación experiencias como el Movimiento de Gestores de Paz y su apuesta educativa llamada «*Paz a la Bien*» cuya potencialidad es la pertinencia de que adolescentes y jóvenes construyan y promuevan acciones para con sus pares, enfocadas en la construcción de una cultura de paz, la no violencia, el empoderamiento y la participación juvenil.

De esta forma, surgió la intención de sistematizar esta experiencia bajo la pregunta: ¿cuáles fueron esos sentidos que configuraron los procesos desarrollados en la escuela formativa?

Por su parte, el marco conceptual de esta investigación se estructuró a partir de las contribuciones teóricas de J. Galtung (1986) y F. Muñoz (2004) enfocados en la paz, así como a través de una reflexión de la apuesta curricular del Movimiento; los aportes clásicos de Berger & Luckmann (2003) sobre la construcción social de la realidad y González-Rey (2010) sobre la subjetividad desde la categoría «sentidos».

Finalmente, la segunda parte aborda los momentos 2, 3 y 4 de la experiencia, correspondientes a los resultados; es decir, reconstrucción histórica, reflexiones sobre la experiencia, aportes para su fortalecimiento y las conclusiones, respectivamente.

5. Metodología

Reflexionar, teórica y epistemológicamente, la *Sistematización de Experiencia* es una reivindicación al saber latinoamericano y una propuesta alternativa al saber eurocéntrico en las Ciencias Sociales (Cogollo, 2016); por lo tanto, se podría definir como un proceso histórico en constante construcción (Jara, 2018).

En ese sentido, el enfoque de esta experiencia investigativa se circunscribe en los paradigmas histórico-hermenéutico y crítico de las Ciencias Sociales y Humanas. El tipo de investigación es una sistematización de experiencia, guardando las proporcionalidades teóricas que implica tipificarla de tal forma.

La estructura metodológica se basó en las contribuciones teóricas y principales reflexiones de los educadores populares Jara (2018), Cendales & Torres (2006) y Cogollo (2016). A partir de ellos, se estructuraron 4 momentos, los cuales se armonizaron con el abordaje metodológico clásico de las Ciencias Sociales:

- *Primer momento o punto de partida:* además de los objetivos, pregunta problema o eje de sistematización y referentes teóricos; se abordó en esta etapa el paso a paso metodológico de la sistematización población; a saber: población, muestra, temporalidad, fuentes de información, técnicas, instrumentos y criterios de recolección de información.

Al respecto, la experiencia a sistematizar es la escuela formativa «*Paz a la Bien*» del Movimiento de Gestores de Paz que se desarrolló en 5 instituciones de la ciudad de Montería, entre octubre de 2018 y septiembre de 2019. Se aplicaron dos grupos focales y una entrevista a profundidad a jóvenes entre 14 y 26 años y se crearon otras rejillas para identificar, clasificar y analizar otras fuentes que contribuyeran a sistematizar la experiencia.

- *Segundo momento:* reconstrucción histórica de la experiencia.
- *Tercer momento:* reflexiones sobre la experiencia, destacando las principales lecciones aprendidas y desafíos de la misma.
- *Cuarto momento o punto de llegada:* donde se abordaron las conclusiones de la experiencia sistematizada.

6. Conclusiones

Desde la construcción socio-histórica que se establece en la presente investigación sobre la escuela formativa «*Paz a la Bien*» se develan unos elementos que le dan sentido a la misma como herramienta social y política en la promoción de la participación de los adolescentes y jóvenes en el contexto escolar, en ejercicio de su ciudadanía y la construcción de la paz desde un enfoque de la noviolencia.

Esta escuela formativa es el resultado de la experiencia en acciones de movilización, participación e incidencia de los mentores o líderes del Movimiento de Gestores de Paz en la ciudad de Montería. Es una respuesta a las constantes inquietudes por promover la participación infantil y juvenil en los escenarios familiares, escolares, comunitarios y del Estado.

Tras una constante contradicción y fricción en la estrategia del Movimiento para generar procesos de participación enfocados en la construcción de paz y el ejercicio de la ciudadanía en las comunidades de Cantacclaro, OPV (Furatena, Nueva Esperanza y Villa Paz) y el Dorado debido a la falta de acceso a espacios físicos en la comunidad donde realizar las actividades formativas y otras variables como la motivación de las y los jóvenes para hacer parte del proceso, la escuela formativa «*Paz a la Bien*» se convierte en una iniciativa innovadora y propositiva como respuesta a dicho contexto social.

Así mismo, se debe destacar en rol que lo largo de la historia la organización World Vision Colombia ha asumido en la configuración del proceso de manera determinante en el acompañamiento y la facilitación de múltiples escenarios que ha ayudado a la consolidación del equipo de liderazgo del Movimiento, es por ello que en el año 2017, el diplomado de potenciación de sujetos adolescentes liderado por World Vision en alianza con la Fundación Cinde & Universidad de Manizales, influirá en la consolidación de una propuesta transformadora. En otros casos puntuales, World Vision influyó en generar las conversaciones con algunas instituciones educativas siendo el canal de comunicación o mejor el facilitador de las relaciones entre el Movimiento y las escuelas.

Además de asesorar técnicamente al equipo de mentores en la formulación de la propuesta, la organización influyó de manera concertada con los y las jóvenes líderes de la misma, en ampliar el alcance de la propuesta considerando algunos socios que inicialmente no habían contemplado la propuesta; estos son los casos de las instituciones Villa Margarita y Camilo Torres.

Con la reconstrucción histórica también emergieron importantes elementos que le dan claridad y sentido a la escuela de formación, entre ellos se destacan las propuestas de servicio social estudiantil y la participación activa de sus principales forjadores en espacios públicos como la plataforma municipal de juventudes desde donde se contribuyó a crear agendas juveniles para promover el goce de los derechos y la participación de los jóvenes.

En ese orden de ideas, la escuela formativa se convierte en una propuesta juvenil dirigida a jóvenes de las instituciones educativas, especialmente a representantes en el consejo estudiantil y personería (12 años en adelante), esto le abre la puerta a organizaciones del gobierno local como la

Oficina de Juventudes de la Alcaldía de Montería u otras organizaciones como Profamilia, Centro cultural del Banco de la República, entre otras.

Sobre este andamiaje se estructuró la propuesta educativa, social y política del Movimiento para su apertura formal con las escuelas o instituciones educativas. Ahora bien, es importante reafirmar que por primera vez el Movimiento le da continuidad a un proceso de manera sostenida en el tiempo desde un enfoque de trabajo en asocio.

De la misma manera, aunque el proceso se desarrolló de principio a fin, también es posible evidenciar importantes cambios y vacíos en el sentido integral de su implementación. El cambio de mayor impacto en el desarrollo de los ciclos de capacitaciones que se realizaron con la Oficina de Juventudes que se concibieron y llevaron a cabo desde importantes sugerencias del donante (O. Juventudes), puesto que el Movimiento fue apoyado con materiales, refrigerios u otros para el desarrollo de la misma.

Esto deja unas lecciones aprendidas en las agendas venideras, dentro de las cuales se pueden destacar las siguientes:

- Uno de los impactos más significativos de la escuela formativa se encuentra en la potenciación del liderazgo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, los cuales se reconocen como protagonistas de los procesos de participación y actores sociales legítimos que inciden en la transformación del contexto escolar. Esta fortaleza dialoga armónicamente con la propuesta de (Cussiánovich & Márquez, 2002) sobre la participación protagónica de la niñez, la cual busca replantear las concepciones de las infancias y la adultez en las tomas de decisiones.
- De la misma manera, la experiencia invita a posicionar una agenda integral, basada en un diálogo intercultural e intersubjetivo entre socios, docentes, niños, niñas, jóvenes, directivos docentes y demás involucrados. De lo contrario, experiencias como la descrita y vivida en el colegio Villa Margarita, donde se evidenció un vacío en el acompañamiento que se brinda al proceso, serán reiterativas.
- Siguiendo la concepción arendtiana del poder, una lección aprendida de la escuela es su inherente concepción de lo colectivo como capacidad humana de actuar concertadamente (Arendt, 2005) y resistir a la violencia y al autoritarismo como formas individuales de poder.

«Paz a la Bien» privilegia el cooperativismo y prácticas democráticas sobre la cual se construyen las agendas escolares. Esta fortaleza hace de la incidencia un importante componente en las áreas de impacto del proceso.

- Dado el alcance que ha logrado la experiencia en su primer año de implementación o año de pilotaje, es un imperativo investigativo registrar, ordenar y socializar los elementos fundamentales del proceso estratégico y operativo de la escuela, en ese sentido, se ha construido un capítulo que de manera especial registre aquellos criterios para fortalecer la estrategia y la operación de la escuela desde una perspectiva pedagógica. Con ello se aspira a crear una caja de herramientas que pueda ser compartida y replicada en el Movimiento a nivel nacional.

Ahora bien, uno de los principales desafíos de este proceso investigativo lo aportó el enfoque mismo. Pensar en sistematizar es aprender a la vez que desaprendes a construir epistemológicamente. Es privilegiar las herramientas que te brinda el medio en el que están inmerso como parte del proceso investigativo; significa construir, reconstruir y deconstruir paradigmas sobre las prácticas y saberes en proceso de sistematización. Así mismo hay que destacar que sistematizar se aprende sistematizando, reflexionando sobre el método que se ha construido y sobre las implicaciones políticas, sociales, éticas y académicas que inspiran dicha sistematización.

Finalmente, hay una serie de valores, principios, filosofía y potenciales (afectivos, políticos, creativos) que hacen posible la formulación e implementación de la escuela. Este enfoque sistémico además de triangular el sentido y el contexto, pone en el centro a sus principales protagonistas (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) en una relación dinámica con los contenidos, ideas e actividades; de esta forma, el Mentoreo no sólo es el sujeto que lidera un proceso, sino el guía, que enseña, pero, a la vez aprende (Barrero & Lizcano, 2002).

Elaborado por:	Anaya Barrios, Luz Estella; Delgado Alvarez, Daniel Alberto
Revisado por:	López Pérez, Edna Patricia

Fecha de elaboración del Resumen:	07	02	2020
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento y homenaje a las y los artífices de esta maravillosa experiencia de vida cuya huella representativa es el **Movimiento Nacional de Gestores de Paz**, en Montería; especialmente: Alexander José Pacheco, María José Negrete, Diego Andrés Arizal, Luisa Fernanda Pérez, Paula Andrea Padilla y Jean-Charles Santana; también extendiendo mis agradecimiento a quienes asumieron la valiosa misión de participar: Nathaly, Jorge, Vanessa, Iván, Jesús, Andrés e Yandris.

À vous tous et toutes: chapeau mes enfants !

También, extendiendo a Patricia López (directora de nuestro proyecto), la Fundación CINDE y a World Vision Colombia mis agradecimientos por la valiosa oportunidad de la vida en coincidir en nuestros quehaceres –humanos, profesionales y políticos– al servicio de la niñez y juventud.

A la vida; su infinito sentido y esencia representada en mi familia, amigos, amigas y en mis principios de fe.

Daniel Delgado Álvarez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por haberme permitido esta oportunidad de continuar mi proceso de formación. Dedico este trabajo a mi familia por el apoyo incondicional q siempre me brindo y a todas las instituciones y personas q de una u otra manera aportaron en la consecución de este nuevo logro.

A nuestra directora de tesis, Edna Patricia López y compañero de trabajo; Dios les bendiga y les continúe regalando sabiduría.

Luz Estella Anaya Barrios

ÍNDICE

A.	<u>INTRODUCCIÓN/PRESENTACIÓN.....</u>	<u>16</u>
B.	<u>PARTE I: PUNTO DE PARTIDA</u>	<u>18</u>
1.	CAPÍTULO PRIMERO: ACERCAMIENTOS A LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA	18
1.1.	ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:.....	19
1.2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	25
1.3.	FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA PROBLEMA.....	31
1.4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	32
2.	CAPÍTULO SEGUNDO: ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA.	33
2.1.	LECTURA TEÓRICA DEL CONCEPTO DE LA PAZ.....	33
2.2.	SUBJETIVIDAD POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD: UNA LECTURA DESDE LOS SENTIDOS.....	39
2.3.	EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ Y EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA.....	45
3.	CAPÍTULO TERCERO: MOMENTO No 1: PUNTO DE PARTIDA Y ACERCAMIENTO METODOLÓGICO A LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA	51
3.1.	ENFOQUE INVESTIGATIVO: LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA.....	51
3.2.	POBLACIÓN, MUESTRA Y TEMPORALIDAD.....	58
3.3.	FUENTES Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	62
3.4.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	63
3.5.	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	64
3.6.	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS	65
C.	<u>PARTE II: DE LOS RESULTADOS</u>	<u>67</u>
4.	CAPÍTULO CUARTO: MOMENTO No 2 DE ACTIVACIÓN DE LA MEMORIA Y RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA	67
4.1.	RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA ESCUELA FORMATIVA “PAZA LA BIEN”	67
5.	CAPÍTULO QUINTO: MOMENTO No 3 SOBRE LAS REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA EXPERIENCIA.....	87
5.1.	ANÁLISIS DE LAS CAUSAS QUE DIERON ORIGEN A ESTA EXPERIENCIA.....	88
5.2.	ANÁLISIS CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO:.....	98
6.	CAPÍTULO SEXTO: MOMENTO No 4 SOBRE COMUNICANDO LOS HALLAZGO PARA CONTRIBUIR EN EL FORTALECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA.	111
7.	CAPÍTULO SÉPTIMO: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	115
7.1.	CONCLUSIONES.....	115
7.2.	RECOMENDACIONES.....	119
8.	BIBLIOGRAFÍA	122

GRÁFICOS:

Gráfico 01.....	11
Gráfico 02.....	34
Gráfico 03.....	46
Gráfico 04.....	48
Gráfico 05.....	53
Gráfico 06.....	73
Gráfico 07.....	115

A. INTRODUCCIÓN/Presentación

Con un contexto histórico marcado por guerras civiles, surgimiento de grupos armados y un latente conflicto armado prologando por más de 60 años en gran parte del territorio

nacional; pensar la escuela como un escenario sistémico de construcción intersubjetiva de procesos de protección y garantía de los derechos de quienes convergen en ella, es una práctica contra hegemónica.

Frente a ese panorama nace la escuela formativa «*Paz a la Bien*» como un mecanismo de potenciación de los gobiernos escolares para promover la construcción de agendas colectivas para la construcción de la paz, la noviolencia, la participación infantil y juvenil hacia el desarrollo comunitario y social.

Este trabajo es una sistematización de la experiencia de dicha propuesta, creada por jóvenes integrantes del Movimiento de Gestores de Paz e implementada en 6 instituciones educativas en la ciudad de Montería entre el mes de noviembre de 2018 y octubre de 2019. Tras una reconstrucción histórica y un análisis de las diferentes categorías conceptuales, el sentido sobre el cual se configura el proceso es un proceso histórico cultural en el que está inmerso el Movimiento y diferentes actores sociales.

La forma como se desarrolló este proyecto de investigación se basa en 4 momentos adaptados por los autores de los aportes teóricos de (Cogollo, 2019), (Jara, 2018). El primer momento, se articula con los capítulos primero, segundo y tercero desde la perspectiva tradicional de la investigación social de tipo interpretativo-hermenéutico, también llamada cualitativa; en los respectivos capítulos se abordan los antecedentes y descripción del problema, se plantean las bases teóricas desde las categorías paz, cultura de paz, subjetividad y sentido y se construye la estructura metodológica que hará posible la propuesta.

En el segundo momento, relacionado al capítulo cuarto, se presentan los resultados de la clasificación, orden y comprensión de datos básicos generales para la construcción de la línea de tiempo del proceso. Así mismo, en el capítulo quinto y sexto se articulan al tercer y cuarto momento, respectivamente. En el primero se abordan las reflexiones y principales aprendizajes de la escuela de acuerdo con la codificación y el análisis desarrollado. Por su parte, el segundo responde al objetivo de fortalecer el proceso a través de las estrategias y reflexiones pedagógicas que emergieron de la historia.

Finalmente, en las conclusiones se resalta el sentido histórico sobre la cual se mueve la escuela en parte gracias a las tensiones y contradicciones que rodean el proceso, entre ellas, la participación protagónica (Cussiánovich & Márquez, 2002) como un elemento constitutivo de la ciudadanía (Hart, 1993).

B. PARTE I: PUNTO DE PARTIDA

1. CAPÍTULO PRIMERO: ACERCAMIENTOS A LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Colombia se define como un Estado Social de Derecho (Constitución Nacional, 2019), por lo tanto, educar para la paz, la cultura y la ciencia es uno de los asuntos de amplio diálogo y construcción colectiva en el país. En un Estado democrático, la inmersión de las y los ciudadanos en los intereses de la nación es una base esencial para el tejido social de los territorios en clave de los principios fundamentales que destaca la Carta Magna de 1.991; es por ello que «las escuelas» deben pensarse o reflexionarse como ejes constructores de prácticas democráticas, no violentas y pacifistas.

No obstante, Colombia como estructura social y política se ha visto caracterizada por distintas expresiones de violencias (Díaz, 2014); en su largo devenir como República, los conflictos armados y las prácticas violentas han existido, casi que paralelamente, a las generaciones de colombianos y colombianas que la han padecido a lo largo de las décadas, so pena en la instauración de una cultura de la violencia en las diferentes instituciones del país.

Desde las clásicas guerras del siglo XIX y principios del siglo XX, las represiones y los levantamientos obreros y sindicales de la segunda década del siglo XX, la violencia política de mediados de siglo y el surgimiento de grupos armados al margen de la ley y el narcotráfico, como prolongados hitos sobre la cual se ha construido la sociedad colombiana.

Adicionalmente, quienes han estudiado la violencia y los conflictos armados en Colombia han encontrado una estrecha relación entre las clásicas confrontaciones de principios de la vida republicana y el actual periodo de la violencia armada que ostenta el adjetivo de ser el más prolongado conflicto en la historia reciente de Occidente.

De acuerdo con (Marín, 1999), las constantes confrontaciones armadas en el país guardan una connotación política derivada de una lucha por el poder del Estado, generalmente asociados a los territorios donde la presencia de éste es casi nula. No es extraño, siguiendo la idea del autor que situaciones de criminalidad, narcotráfico, vandalismo, reclutamiento y violencia en general sean inversamente proporcionales a la capacidad del Estado de hacer presencia en los territorios con ofertas institucionales específicas que garanticen los derechos de la población.

Durante el siglo XIX, la inestabilidad política derivó en múltiples sofocamientos y en constantes estallidos de guerras civiles; aunque el fin de siglo significó la creación de un proyecto político constitucional sólido y unificador del territorio como República de Colombia a través de la nueva Constitución de 1886, no fue suficiente para iniciar el nuevo siglo con una nueva guerra civil. El siguiente siglo, aunque con un proyecto político en consolidación, la tendencia de la violencia y represión no pacificó al país ni resolvió las problemáticas sociales más explícitas.

Siguiendo los planteamientos de (Giraldo R & Fortou R, 2011), dentro de las dinámicas históricas analizadas desde la categoría “guerra civil” el país vivió 10 enfrentamientos armados: la guerra de los supremos (1839-1841), la guerra de 1851, la de 1854, la guerra por la soberanía (federalismo y centralismo) entre 1860-1862, la guerra entre liberales y conservadores (1876-1877), la guerra de 1885, la de 1895, la guerra de los Mil Días (1899-1903), el periodo de la violencia de mediados de siglo XX (1946-1957) y el conflicto armado entre el Estado, las guerrillas y los paramilitares (actual).

No hay un consenso frente a las causas y las temporalidades que permitan explicar las dinámicas de la violencia actual en el país. La guerra clásica, explicada desde la perspectiva de la paz negativa, siempre terminaba en un armisticio, acuerdo, tratado o una rendición formal de una de las partes, empero, las lógicas de la violencia y de la guerra de guerrillas y de movimientos acompañadas del narcotráfico hacen muy susceptible y complejo el sentido de la misma; cabe señalar que la agudeza de conflicto en Colombia habla de una confrontación bélica entre el Estado y múltiples actores ilegales organizados y no organizados o de bandas criminales, llamadas así como resultado de negarse a vincularse a los procesos de desmovilizaciones.

Es por eso que la imperante necesidad de diálogos de paz y de fin del conflicto en la historia reciente de Colombia refleja un anacrónico fenómeno de violencia entre el Estado y los múltiples armados que han existido en el país. Para (Loaiza, 2016) la pacificación del país es un imperativo histórico que ha estado ligado a los gobiernos de turno y las respectivas acciones que estos han tomado para alcanzar la necesaria paz en el territorio.

Este mismo autor identifica 9 experiencias en la historia reciente del país de procesos de construcción de paz, desde 1948 hasta el 2010, el primero hito remite al asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán y el levantamiento liberal y popular generó una ola de represión y la régimen del terror, otro hito fue la instauración del Frente Nacional y un intento excluyente de pacificación que propició el surgimiento de grupos armados como las Farc, ELN, EPL y el Movimiento 19 de Abril (Loaiza, 2016).

Para (Romero M., 2013) la década de los ochentas representa el inicio de un ciclo formal de diálogos y una nueva oportunidad para la pacificación del país, pero la confluencia de

guerrillas y autodefensas con el narcotráfico, respectivamente, intensificó la violencia en detrimento de la vida y calidad de vida de los colombianos. Aunque a finales de la década diferentes grupos armados se desmovilizaron, la situación política y social del país dejó centenares de muertos, entre ellos, tres candidatos presidenciales y miles de desaparecidos.

En la década de los noventa, la Asamblea Nacional Constituyente y la posterior creación de la Constitución de 1.991, impulsó la modernización del país y abrió el camino a un proyecto político que contribuyera a la paz y la prosperidad del territorio nacional. Sin embargo, (Romero M., 2013) sostiene que durante esta década se recrudeció el conflicto armado y se consolidó otra fuerza armada paralela a la guerrilla, el paramilitarismo, que disputa el poder económico y el control territorial del narcotráfico, y que tiene como fin golpear fuertemente a la guerrilla, en consecuencia, se intensifica aún más el conflicto y la barbarie.

Esta realidad no es ajena a los **procesos educativos**, pues, la escuela, al ser una institución con un enfoque sistémico, es decir, en el cual están inmerso diferentes actores, instituciones y colectivos, se ha constituido a partir de las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que han atravesado el proyecto de nación en nuestro territorio” (Martínez, 1994; citado por Díaz, 2014). Esta realidad, involucra, directamente, a los niños, niñas y jóvenes que cotidianamente son artífices de las dinámicas escolares, educativas, pero, de igual forma, comunitarias.

De acuerdo con el informe de la situación de la niñez elaborado en el marco de la estrategia Niñez YA, liderado por la Alianza por la Niñez Colombiana y otras redes u organizaciones de la sociedad civil y la empresa privada, los efectos del conflicto armado en el contexto escolar, derivado de décadas de escalamiento de la confrontación y la violencia, ha

creado un ecosistema marcado por el tráfico de drogas, estigmatización de líderes y defensores de derechos humanos, pobreza, exclusión e inequidad, delincuencia, fragmentación comunitaria y social, control de territorios y comportamientos contrarios a la convivencia ciudadana (Fundación Plan, 2015); citado por (Niñez YA, 2018).

En términos cuantitativo, según el mismo informe, a raíz de las acciones violentas en el país, se tiene registro de más 8,2 millones de personas afectadas por el conflicto armado (víctimas de la guerra), de las cuales, el 29% de ellos son menores de 18 años, cifra equivalente a un total de dos millones trescientos ochenta y dos mil ochenta y seis niños, niñas, adolescentes y jóvenes reconocidos como víctimas del conflicto armado según el RUV (Registro Único de Víctimas) de la Unidad para las Víctimas.

En proporciones más desagregadas, los niños siguen siendo las principales víctimas del conflicto (51,25%), seguidos por las niñas (48,41%) y un porcentaje de 0,34% se identificaron como LGBTI o no reportaron información de su sexo o género. Respecto a la edad, el mayor número de víctimas se ubica entre los 12 y los 17 años de edad (44,6%), seguido por las niñas y niños entre los 6 y 11 años (36,5%), también, llama la atención el significativo porcentaje de niñas y niños en el curso de vida de la primera infancia (0 a 5 años) reportados como víctimas (19,38%), como se evidencia en la siguiente tabla:

	0 a 5 años	6 a 11 años	12 a 17 años	TOTAL
No informa	1.141	3.132	3.371	7.644
LGBTI	76	198	162	436
Hombre	236.718	446.471	537.690	1.220.879
Mujer	223.767	420.945	508.415	1.153.127
TOTAL	461.702	870.746	1.049.638	2.382.086

Gráfico 01. Niñas, niños, adolescentes y jóvenes víctimas del conflicto armado desagregados por edad, sexo y género. Fuente: Fundación Plan (2017), citado en (Niñez YA, 2018)

El reporte también da cuenta de una proporcional reducción de la niñez víctima del conflicto que ingresa a programas de atención integral especializada entre los años 2010 y 2015 lo que podría significar un desescalamiento del conflicto armado, en parte por la instalación de la mesa de conversación para el fin del conflicto armado entre el Estado y la guerrilla de las FARC, de la cual se conoció su fase pública de diálogo en agosto de 2012.

Por otro lado, de los 2,3 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (menores de 18 años) víctimas del conflicto armado, el 96% de ellas y ellos, es decir, un total de dos millones doscientos noventa y seis mil trescientos treinta niñas y niños fueron víctimas de desplazamiento, pero, escasamente un 0,3% de ellas y ellos han retornados a sus lugares de orígenes.

Por su parte, el Centro de Memoria Histórica ha determinado que desde 1960 hasta 2016, hay identificados cerca 16.879 casos de niñas y niños que fueron reclutados por grupos armados. Sujetos a evidentes subregistros y las desmovilizaciones y posterior rearme de grupos armados, las guerrillas de las FARC han sido los mayores reclutadores con el 54% de los casos. Seguido por los grupos paramilitares de las AUC que representan el 27% y el ELN que representa el 10% de los casos (López, 2017).

Sin embargo, el impacto del conflicto armado en Colombia es una parte proporcional del fenómeno de la violencia, por ejemplo, Colombia tercia entre los primeros los países donde más mueren niños, niñas, adolescentes y jóvenes por homicidio, es decir, por acciones relacionadas con la violencia (Save The Children, 2018). Estos datos sólo dan cuenta de la deuda social y política de Colombia con su infancia y juventud.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Educar evoca un proceso cuya naturaleza es de carácter social, por ende, implica un sinnúmero de condiciones que posibilitan las actividades o procesos formativos y a la vez significa que intervienen diversas instituciones, organizaciones, colectivos o personas (Barrero & Lizcano, 2002). Por tal razón, la escuela y los procesos que se desarrollan dentro y fuera de ésta constituyen un conjunto de significados sociales y políticos para quienes las habitan.

De acuerdo con lo anterior, al pretender hacer un acercamiento a la escuela como un espacio cotidiano de construcción de subjetividades individuales y colectivas (Rodríguez, López, & Echeverri, 2017), se tejen narrativas sociales y políticas que construyen las relaciones del día a día de los diferentes sistemas que intervienen en el proceso educativo.

Frente a esta, las subjetividades, las narrativas o incluso, los imaginarios “tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente” (Pintos, 1995) por lo tanto, se convierte en un interesante campo de comprensión, pues de ella emergen prácticas hegemónicas o contra hegemónicas que determinan sociedades.

A pesar del esfuerzo por hacer de las escuelas entornos seguros, pacíficos y democráticos en el proceso de formación, desarrollo y crianza de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, los efectos del conflicto armado derivados de la violencia política y social, así como de la violencia en su dimensión más estructural, ha sido la creación de un ecosistema de naturalización de la violencia y un escalamiento de las violaciones a los derechos humanos, la inseguridad, la exclusión y la pobreza (Niñez YA, 2018)

En efecto, un estudio de percepciones sobre asuntos de violencias hacia las niñas y los niños en Colombia muestra que el 71% de los colombianos creen que en el país ha aumentado significativamente los casos de violencia contra la niñez (World Vision & Ipsos, 2017). El mismo estudio devela que a pesar de creciente flagelo, la mayoría de los colombianos se muestran optimistas de que se puede reducir esta problemática.

Desde el punto de vista educativo y social, la escuela suele ubicarse en un punto medio entre dos actores: la violencia y la guerra. Esta tensión difiere de las normas locales e internacionales de derechos humanos y de garantía del derecho a la educación, especialmente, porque las escuelas como espacios de socialización deben asumirse como escenarios de protección y desarrollo de potencialidades sin excepción alguna para la niñez, principalmente, cuando éstas y éstos han sido víctimas de cualquier forma de violencia.

Desde el contexto local, Montería, capital del departamento de Córdoba ha sido epicentro por recibir a innumerables familias en condición de desplazamiento o impactadas por la violencia en el territorio. Actualmente, según el Censo (DANE, 2018) cerca de 433.723 personas residen en el territorio, donde el 51,5% son mujeres y el 48,5% hombres; el índice de juventud se ubica en 26,31; es decir, cerca del 51% de la población se encuentra por debajo de los 30 años, mientras que el 34% se ubica por debajo de los 19 años, lo que puede evidenciar un territorio mayormente joven.

Teniendo en cuenta todo el panorama de violencia, demografía y tensión socio-política en el país surgen experiencias de organizaciones sociales y educativas como el Movimiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz, un movimiento social que desarrolla

procesos formativos dirigidos a la reivindicación de los derechos de las infancias y las juventudes promoviendo su participación en los escenarios familiares, comunitarios y territoriales-locales, propiciando la movilización de los diferentes actores sociales que inciden en el entorno cercano de los involucrados en el proceso hacia la construcción de una cultura de paz, la noviolencia y el empoderamiento comunitario¹

En palabras de (Rojas, 2012) «El Movimiento Gestores de Paz, busca la construcción de la ciudadanía autónoma desde la base de la participación de la niñez y la juventud, en pro de la transformación de sus relaciones a partir de la promoción de aprendizajes basados en el fomento de una cultura de paz».

Como resultado de la apuesta educativa del Movimiento surge la escuela formativa “*Paz a la bien*”, una iniciativa cuya potencialidad es la pertinencia de que adolescentes y jóvenes construyan y promuevan acciones para sus pares (otros adolescentes y jóvenes) en los entornos educativos y comunitarios enfocados en la construcción de una cultura de paz, la noviolencia, el empoderamiento y la participación infantil y juvenil.

De acuerdo con el equipo técnico diseñador de la escuela, los pilares fundamentales de ésta consisten en promover:

«la prevención, la participación, la cooperación, el trabajo en equipo y la movilización ciudadana frente a las violencias y las vulneraciones de los derechos; donde los protagonistas, los personeros y consejeros estudiantiles, [quienes] son escogidos por sus pares, representan a su institución y son las voces de sus

¹ Adaptado de: Compilado de Gestores de Paz.

compañeros(as), por consiguiente, se trabajará con ellos en temas afines a la causa y/o los propósitos del Movimiento, como lo son: la construcción de una cultura de paz y noviolencia, derechos humanos, ejercicio responsable de la ciudadanía e incidencia pública.

De igual forma, buscará realizar agendas escolares que contribuyan de manera positiva en la transformación de los entornos educativos, visibilizando al gobierno escolar como un escenario de participación propositivo, reflexivo y responsable. Estos líderes y lideresas serán los artífices de las movilizaciones y las acciones que se realicen en el marco de la agenda construida, quienes por medio [de] herramientas lúdico recreativas llamarán la atención de la comunidad educativa para que acompañen y promuevan una cultura de paz y noviolencia» (Delgado, Pacheco, & Pérez, 2018) Los corchetes son adiciones nuestras.

Las anteriores consideraciones también encuentran su sentido al ampararse en la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en su artículo 142 sostiene que «en el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas (...) en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar» y entendiendo que la Constitución Política de 1.991, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Convención sobre los Derechos de la Niñez promueven la participación infantil y juvenil en los escenarios escolares y es por ello que las y los jóvenes manifiestan sus opiniones, sus deseos, anhelos y configuran sus subjetividades frente a las situaciones que les afectan.

A través de un ejercicio de cartografía social desarrollado en el marco de la *escuela formativa* y que para efectos de la presente investigación constituye un referente para el análisis del contexto escolar; las y los participantes señalaban que «las violencias, los conflictos y las riñas, dominan la inseguridad que tienen los estudiantes de esta institución educativa, consideran que estos problemas irrumpen la tranquilidad a diario [...] y añaden: los estudiantes acuden a la violencia para la solución de todo, y que a pesar que las directivas realicen un trabajo para mediar esto, los casos de matoneo, violencias, riñas y conflictos van en aumento» (cita textual tomada de documento transcrito de análisis cartográfico).

Otro de los elementos que arroja la cartografía fue la ubicación de los espacios agradables o seguros, así como aquellos pocos agradables o inseguros dentro de su escuela, territorios que configuran cotidianamente; respecto a los primeros espacios, la cancha es un lugar seguro y fundamental para ejercer el deporte, fortalecer sus relaciones afectivas y sociales, promover su libre desarrollo y sus libertades. Respecto a los segundos espacios, siguiendo los análisis realizados por los facilitadores de la escuela, señalan: «*el laboratorio, la rectoría y (...) los baños [y añaden], que no se sienten escuchados*» (cita textual tomada de documento transcrito de análisis cartográfico). Los corchetes son adiciones nuestras.

A partir de las razones antes expuestas y con el creciente reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, también ha habido un aumento en el desarrollo de las capacidades para que ellas y ellos hablen por sí mismo (Hart, 1993); la escuela formativa representa esa mirada de las niñas, niños y jóvenes ávidos de entender los problemas que les afectan; es por ello que al sistematizar esta experiencia se retoman las ideas que vienen de ellos mismos para abordar los conflictos y las problemáticas, es decir, esta apuesta metodológica es una reflexión pedagógica y epistemológica de las inquietudes de los participantes inmersos en la ‘Escuela Formativa’ para promover la participación infantil y juvenil.

Toma un carácter innovador abordar los saberes que configuran a la ‘Escuela’ teniendo en cuenta que en el contexto local son pocos los registros de experiencias relacionadas con la potenciación, el involucramiento y la participación de las y los jóvenes en la transformación de sus conflictos desde el entorno escolar.

De esta forma, sistematizar no solo promueve la reflexión sobre lo vivido o fortalece la experiencia, sino que permite que otras y otros conozcan e implementen procesos afines, dándole continuidad al trabajo que han venido desempeñando las y los jóvenes en clave de la transformación de sus ambientes próximos, la construcción de paz y la no-violencia.

Al sistematizar esta experiencia se valida recurrir a la memoria como elemento de comprensión de lo vivido y de repensar las formas como se abordan los intereses, conflictos, los problemas y los efectos que emergen cotidianamente en las escuelas. De ahí que «la memoria como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos» (Jiménez, Infante & Cortés; 2012, p. 290)

Hipotéticamente se podría afirmar que las anteriores reflexiones han suscitado un sin número de acciones y actividades de resistencia y co-existencia para la transformación de estos entornos o para afirmar la potencia de los mismo, situación que en efecto, sumado a la experiencia comunitaria de las y los Gestores de Paz que han liderado el desarrollo de la escuela ha configurado el sentido de la misma como escenario de socialización política y juvenil para la construcción de la paz, la noviolencia, la participación infantil y juvenil y el ejercicio de la

ciudadanía. Por tal razón, la reflexión sobre la cual se ha motivado la presente sistematización de experiencia y el proceso investigativo es la siguiente:

1.3. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA PROBLEMA

En concordancia con el panorama planteado, surge la pregunta: *¿Cuáles fueron esos sentidos que configuraron los procesos formativos y de movilización de la escuela «Paz a la Bien» liderada por el Movimiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz en la ciudad de Montería?*

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Comprender los **sentidos** que configuran «*La Escuela Formativa Paz a la Bien*», creada por y para jóvenes Gestores de Paz, a través de la sistematización de la experiencia

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Registrar los hitos claves que configuraron la formulación e implementación de «*La Escuela Formativa Paz a la Bien*».
- Analizar los elementos simbólicos y emocionales a través de los cuales los participantes de la escuela formativa construyen la paz desde sus experiencias en los procesos formativos.
- Contribuir al fortalecimiento de las estrategias que se han implementado en «*La Escuela Formativa Paz a la Bien*» a fin de replicarla con el Movimiento a nivel nacional.

2. CAPÍTULO SEGUNDO: ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA.

Una comprensión holística de la experiencia en mención implica, necesariamente, un acercamiento a diferentes planteamientos teóricos y conceptuales sobre la cual se ha tejido categóricamente este estudio.

En efecto, se identificaron unas categorías conceptuales que tejerán la conversación teórica de este capítulo; a saber: primero, una lectura del concepto de la paz en su dimensión de plural e infinita, en segundo lugar, una lectura enfocada en la construcción social de la realidad desde la subjetividad tomando como referente la categoría “sentidos” y, en tercer lugar, una construcción reflexiva de la educación para la paz desde un enfoque de la cultura de paz y el ejercicio de la ciudadanía.

2.1. LECTURA TEÓRICA DEL CONCEPTO DE LA PAZ.

La escuela formativa “Paz a la Bien” está concebida como un proceso que contribuye a la construcción de una cultura de paz en los espacios escolares y comunitarios, respectivamente. En ese orden de ideas, también es un objetivo del Movimiento de Gestores de Paz movilizar a las personas a contribuir a las acciones de paz que desarrollen en los mismos entornos.

Es por ello que es insoslayable un acercamiento teórico al concepto de la paz y desde su lectura plural e infinita hacer una aproximación a las experiencias y los saberes desarrollados —en el camino de la escuela— por sus participantes, principalmente, por sus líderes y lideresas en su intención como Gestores y Gestoras de Paz de configurar unas subjetividades políticas afines a su causa de la paz, el liderazgo, la no violencia, y el ejercicio de la ciudadanía.

En primera instancia, los estudios más recientes sobre la paz han propiciado un campo epistémico dentro de las ciencias sociales especializadas en la comprensión y teorización de la paz como un principio inherente de las relaciones sociales; se trata de la irenología.

Como explica (Cabello T, 2013) «uno de los principales logros de esta disciplina (**irenología**), fue concebir al fenómeno paz, como la condición óptima de la sociedad y por su empeño en la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos, al desarrollar medios de acción **noviolentos** que permitan solucionar de manera pacífica los conflictos y tratar de sustituir la violencia instrumental, es decir a la utilización de la violencia como último e irracional recurso» (*El paréntesis y la negrilla es nuestra*)

Como segundo aspecto a señalar, para efectos de esta investigación, se parte de la idea de la paz como una concepción epistémica caracterizada por ser plural, holística y con una infinita construcción desde lo cotidiano (Muñoz, 2004).

Sin embargo, siguiendo los planteamientos de (Loaiza, 2016), la lectura que históricamente se ha hecho de la paz está cargada de narrativas que visibilizan a la guerra y la violencia como lo opuesto a la paz. Desde los Romanos —para plantear un referente histórico— hasta nuestros días, definir la paz es casi que obligatoria referirse a ella como «la ausencia de la guerra»

En ese sentido, en los Romanos, la idea de paz (*pax romana*) estaba asociada a la idea de «*si quieres paz, prepárate para la guerra*», un pensamiento basado en un aparato militarista que garantizaba la tranquilidad dentro del imperio Romano y donde la prosperidad y el

pacifismo era el resultado del triunfo militar y la imposición militarista de un régimen imperial vasto.

Al respecto, es claro que «el Imperio era próspero porque era pacífico, la guerra había quedado desterrada a las fronteras, que estaban protegidas por el ejército. Eso fue la Pax Romana, y esa paz romana permitió el florecimiento de la mayor parte del mundo conocido» (Goldsworthy, 2016, pág. 24)

En el caso de los griegos hay en un sentido filosófico, político y del ciudadano en la noción grecolatina de la paz, « (eirene/armonía) era un momento de pausa de la guerra y que surge de relacionarse entre los ciudadanos» (Loaiza, 2016, p.54).

Por su parte, para los Hebreos la concepción de la paz o la “Shalom” pasa por un pensamiento holístico que va mucho más allá de la ausencia de la guerra, según Gómez (2016) la ideología integral de Shalom o Paz Hebrea se puede entender en 5 dimensiones: bienestar, vida, equilibrio natural, descanso y justicia. Y desde esta perspectiva, la definición teológica de la paz en los semitas está concebida desde una relación con el ser, la naturaleza y la divinidad.

Durante la modernidad sería el filósofo alemán Immanuel Kant quien generaría importantes reflexiones sobre la concepción de la paz. La idea kantiana de la paz se define como un “fin” de todos los Estados, por lo tanto, es un imperativo la creación de una “República Federal”, es decir, una figura supraestatal que garantice una paz perpetua.

Siguiendo a Teresa Santiago (2004), se puede identificar dos elementos fundamentales en la obra kantiana de “*hacia la paz perpetua*”, por supuesto, «El primero consiste en poner límites a la guerra a través de ciertas reglas o leyes, con el fin de ir estrechando el espacio a la posible legitimación del recurso bélico. La segunda etapa es la que corresponde, realmente, a la construcción de la paz. Kant se aboca entonces a expresar las condiciones, la garantía y los impedimentos para el logro de tal fin» (Santiago, 2004, pág. 5)

No obstante, con la llegada de los Siglos XIX y XX y con el desarrollo de las disciplinas de las Ciencias Sociales e incluso tras hechos históricos y políticos como lo fueron la Primera y Segunda Guerra Mundial, las independencias de las colonias en América, África y Asia, entre otros; emergerán otras perspectivas teóricas —a criterios propios: amplias y profundas— de la concepción de paz, la violencia y la guerra.

En ese orden de ideas, basados en los aportes de (Galtung, 1986) y (Muñoz, 2004) se pueden tipificar 3 formas de construcción de paz: la primera es el resultado de la cesación de la violencia directa (generalmente representada en la guerra, es decir, la ausencia de la guerra) o *paz negativa*. La segunda aborda las situaciones estructurales de las injusticias sociales, económicas o políticas o *paz positiva*; finalmente, Francisco Muñoz (2004) acuña la noción de *paz imperfecta* como un giro epistemológico interesante que expresa la necesaria construcción de la paz a través de la convivencia con los conflictos y la voluntad de empequeñecer la violencia. (Muñoz, 2004, pág. 28)



Definiciones de la Paz. Tomado del texto: La Paz (Muñoz, 2004, pág. 29)
 Los colores definidos para el gráfico son autorías nuestras.

La paz, el conflicto y la violencia.

Adentrarse al concepto de la paz implica, en primera instancia, acercarse a los aportes del sociólogo y matemático noruego Johan Galtung. De acuerdo con algunos autores, los estudios del sociólogo noruego representa más de la mitad (50%) de los aportes teóricos para entender los conflictos, las violencias y por supuesto, la paz (Calderón, 2009, pág. 60), (Loaiza, 2016, pág. 57).

En el abordaje histórico del acápite anterior se planteaba una idea de construcción epistémica de la categoría paz generalmente asociada a un enfoque palemológico, por lo tanto, lo opuesto a la guerra alude a toda forma de construcción de paz, en ese sentido, los estudios de paz se fundamentaron, más bien, en los estudios de la violencia (Loaiza, 2016, pág. 45).

La perspectiva epistemológico que plantea (Galtung, 1986) parte de la idea de reconocer en «los seres humanos la capacidad de paz» (Concha, 2009, pág. 64), por lo tanto, su intencionalidad de teorizar la paz se sintetiza en poner el centro de la discusión los medios pacíficos como mecanismos construirla.

Pero, para contar con una teoría de la paz entendida desde mecanismos pacíficos, es necesario tejer un correlato entre paz, conflictos y desarrollo; esto nos remite al triángulo de las violencias y al triángulo de la transformación de los conflictos (Calderón, 2009); para ello el autor parte de la complejidad de sistémica que ha caracterizado al ser humano a lo largo de la historia.

Este planteamiento nos remite al triángulo de la violencia: directa, estructural y cultural; la primera asociada a comportamientos o formas visibles de la violencia, la segunda aborda situaciones asociadas a los sistemas sociales, económicos o políticos (Calderón, 2009), y la tercera por su característica invisible y blanda, está asociada a elementos simbólicos que legitiman o justifican la violencia directa y estructural.

Estas violencias están asociadas a comportamientos, actitudes y contradicciones, respectivamente; no obstante, la teoría de los conflictos plantean que *«no sólo debe reconocer si los conflictos son buenos o malos; esta deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos así como metodologías (creatividad, empatía y no violencia) para transformarlos»* (Calderón, 2009), desde esa perspectiva, Galtung operacionaliza los conceptos de “hacer la paz” (Peace making) con las actitudes; “conservar la paz” (Peace keeping) con comportamiento y “construir la paz” (Peace building) con las contradicciones.

1.2. SUBJETIVIDAD POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD: UNA LECTURA DESDE LOS SENTIDOS.

Este acápite aborda los planteamientos sociológicos de la teoría de la construcción social de la realidad de (Berger & Luckmann, 2003) y desde los postulados de (Gergen, 2006) sobre el sujeto y el construccionismo social, eventualmente, se ampliará desde el abordaje de la categoría *sentido* desde los aportes académicos de (González-Rey, 2010)

¿Qué es la realidad? ¿Es posible hablar de una realidad? ¿En un mundo caracterizado, social y culturalmente, por ser globalizado, pero, privilegiando la construcción de pequeñas historias –el fin de los metarrelatos, en palabras de John François Lyotard– es posible hablar de una verdad construida y dada exclusivamente por la ciencia? ¿Qué relación tiene lo anterior con los niños y las niñas?

Estas preguntas detallan el punto de partida frente a las conversaciones interdisciplinarias que dan cuenta de la construcción social de la realidad. En ese sentido, nos invita a establecer como punto central un interrogante más, a saber: ¿cómo se armonizan los planteamientos teóricos de la construcción social de la realidad, el sujeto y la subjetividad política con nuestra propuesta de investigación sobre sentidos y prácticas de la no-violencia y la construcción de las paces en los niños, niñas y jóvenes en un contexto escolar específico?

Los planteamientos clásicos de (Berger & Luckmann, 2003) en su texto la Construcción Social de la Realidad permiten un primer acercamiento sobre la construcción de subjetividades, pues, la socialización es un elemento mediador (Alford, 2018) en la configuración de subjetividades y sentidos.

Para (Berger & Luckmann, 2003) todo individuo nace dentro de una estructura social y frente a ello ocurren 2 procesos de socialización, el primario y el secundario. La *socialización primaria* (generalmente presente en la niñez) «suele ser la más importante para el individuo» (P.164), pues, por medio de ella se reconoce como miembro de una sociedad y un contexto cultural determinado, generalmente, asociado no sólo a aspectos cognitivos, sino a un significativo sentido emocional.

Mientras que la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones (Berger & Luckmann, 2003, pág. 173).

De acuerdo con estos autores, unos elementos determinantes en los procesos de socialización son: la internalización, objetivación y la externalización. Por supuesto, el punto de partida es la *internalización*, entendido como «la aprehensión de un acontecimiento objetivo se vuelven subjetivamente significativos para el individuo» (Berger & Luckmann, 2003, pág. 163), de manera que permite no sólo la comprensión subjetiva de lo otro u otra, sino, un comprensión del mundo en el que él o ella vive, se comparten nexos que trascienden el presente y se genera una concienciación objetiva.

Es decir, la internalización hace referencia a la socialización política del sujeto, su introyección amplia del mundo objetivo, por lo tanto, el reconocimiento de sí mismo, del otro y lo otro. Ello entre trama una relación entre la realidad objetiva y subjetiva y, es allí donde el lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones (Berger & Luckmann, 2003).

Hablar de una realidad social subjetivamente construida completamente cristalizada y objetivada es falible en tanto las dinámicas sociales y subjetivas son cambiantes entre un contexto y otro. Aunque siempre hay una constante y simétrica relación entre la realidad objetiva y subjetiva.

En lo referente a la subjetividad, (González-Rey, 2010) afirma que ésta es una categoría social que emerge de un ejercicio dialógico y simbólico de las relaciones sociales y sobre la cual se agencian las acciones comunitarias. Lo subjetivo es aquello que define en nuestra forma de comprender la realidad social que cotidianamente se construye y vive, en palabras de (Ospina, Alvarado, & Fajardo, 2018) «se entiende como aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido».

Ahora bien, para comprender la realidad socialmente construida y las subjetividades que son mediadoras en los procesos de socialización, el lenguaje constituye el contenido y el instrumento más importante (Berger & Luckmann, 2003, pág. 167), por tal razón, no son asuntos ajenos a las dinámicas culturales e históricas en las que están inmersos los individuos.

Por su parte, (Gergen, 2006) hace una explicación de cómo es posible propender la construcción de la realidad. Es posible llegar a entender su propuesta partiendo de dos categorías esenciales en el construccionismo social; la primera, es una constante inquietud por explicar el preponderante papel del lenguaje como un juego que permea las formas de vidas socialmente construidas; pues, en la medida que las cosas o lo que sea que se esté concibiendo y se habla de ello, se caracteriza o lo que sea que se afirme, está determinado por las relaciones construidas y llevan consigo unos valores.

En ese sentido, las relaciones que el “yo sujeto” va construyendo, nos llevan directamente a hablar de “comunidades” como el campo sobre el cual se construye culturalmente. Es en este escenario donde (Gergen, 2006), a la luz de los aportes de Wittgenstein, se refiere al lenguaje como una especie de juego no por su carácter descriptivo, sino, porque desde éste es posible construir acuerdos sobre lo que el “sujeto”, el “yo” como un ser “intersubjetivo” señala real o correcto. De manera que el asunto de lo verdadero, lo real, se reduce una constante tensión entre el sujeto, el juego del lenguaje —que nuevamente aparece— y la subjetividad.

Estos planteamientos abren campo para dimensionar *los sentidos* como una categoría constitutiva y constituyente de la subjetividad (González-Rey, 2010), por cuanto lo subjetivo determina el sentido de la realidad socialmente construida y viceversa. El autor introduce la categoría *sentido subjetivo* ampliando el círculo a la cual estuvo reducida.

Respecto a todo lo anterior, el autor sostiene que: «*el sentido subjetivo es inseparable de la subjetividad como sistema, pues en cada momento de producción de sentido subjetivo ocurre una integración tensa, múltiple y contradictoria, entre las configuraciones subjetivas presentes del sujeto y en desarrollo en el curso de su acción, y la multiplicidad de efectos colaterales que, resultantes de esa acción, se asocian a nuevas producciones de sentido subjetivo*» (González-Rey, 2010, pág. 251)

Aunque el término (*sentidos*) por sí mismo se ha relacionado con el concepto de *significado* que no es más que una delimitación de contenidos lingüísticos (D'Aloisio, García,

& Sarachú, 2010); esta categoría ha cobrado mucha relevancia en el debate disciplinar reciente de la psicología social y ha significado un giro epistémico en la teorización del sujeto.

El enfoque histórico-cultural sobre el cual (González-Rey, 2010) plantea la categoría *sentido* establece una relación no causal entre lo simbólico y lo emocional, es decir, lo uno no retiene a lo otro. Sin embargo, el autor reivindica la discusión en clave de una perspectiva diferente de lo subjetivo más allá de un asunto en contraposición a lo objetivo, para ello acude a la noción de “configuración subjetiva” para explicar que la subjetividad es ese «sistema que se organiza en las prácticas de individuos y grupos, expresando la tensión entre su organización inicial, y las formas que toma en el curso de esas prácticas, tiene una fuerte inspiración interdisciplinar representando una dimensión de todos los procesos humanos» (González-Rey, 2010, pág. 252)

Ahora bien, esta tesis es un principio importante que cala en la propuesta investigativa que el grupo plantea; la construcción de las paces es un reto importante en el ejercicio de la socialización política que encuentra en el potencial afectivo una capacidad de reconocimiento del ser —el sujeto en sí mismo o en su mismidad— y el reconocimiento de los otros con quien co-existe, se relaciona e interactúa —la otredad.

Es por ello que, para promover la cultura de la no-violencia en la escuela es clave propiciar la reflexión, la movilización en las formas de actuar y pensar de los involucrados, so pena en ver «la realidad en la vida cotidiana, reconocer a los semejantes con los que se tiene que tratar en el curso de la vida cotidiana, como pertenecientes a una realidad muy diferente de las figuras desencadenadas que aparecen en los sueños» (Berger & Luckmann, 2003, pág. 36)

La escuela como institución social y política, entendida como un espacio cotidiano de construcción de subjetividades (Rodríguez, López y Echeverri, 2016) es un escenario por excelencia para comprender las dimensiones en las que se desarrollan las prácticas, las utopías, los imaginarios sobre las cuales los niños, niñas y jóvenes construyen sus realidades.

Entender qué hacen, cómo hacen posible las prácticas no-violentas, qué elementos utilizan, cómo construyen relaciones de re-existencia y resistencia frente a la violencia, en fin, qué símbolos nos ayudan a entender las acciones que potencian la construcción de la paz en la escuela o cómo son agentes de su propio contexto escolar, por lo tanto, se empoderan y participan; se dimensionan como elementos fundamentales para el análisis sobre las cuales los niños y las niñas ejercen su ciudadanía y crean culturas pacíficas en su contexto más cercano.

En ese orden de ideas, rescatamos que “los niños y las niñas participantes están construyendo sus subjetividades a partir de las diferentes experiencias que tienen en sus espacios familiares, escolares y comunitarios. Intersubjetivamente constituyen sus ideas acerca del mundo y adquieren nociones acerca de la forma como se construyen prácticas relacionales tanto desde el afecto y el reconocimiento, como desde la violencia y la discriminación” (Ospina, Alvarado, & Fajardo, 2018, pág. 9) es así como se cree hay una significativa contribución teórica en el desarrollo de capacidades (afectivas, políticas y simbólicas) y la práctica intersubjetiva sobre la cual se configuran las paces.

Los niños, las niñas y jóvenes construyen lenguajes que están llenos de significados y es en lo que hacen (en las acciones e interacciones) Wittgenstein, (1953) citado por (Ospina, Alvarado, & Fajardo, 2018, pág. 5) o en sus imaginarios (sentidos y símbolos) donde cobran vida las construcciones de subjetividades, narrativas y realidades.

En ese orden de ideas, la propuesta investigativa, pone en primer plano de la discusión, cómo tangencialmente la escuela es directamente proporcional a la construcción de una cultura paz basada en el respeto por los derechos humanos, la participación, la no-violencia, y la transformación de los conflictos.

No sobra decir que; precisamente, los diálogos epistemológicos sobre los sentidos y las prácticas en las cuales los niños, niñas y jóvenes construyen democracia, paz y son agentes para la reconciliación y la reconstrucción del tejido social, han ayudado a emerger importantes tesis que potencian el rol de las infancias en la construcción de las sociedades como escenarios culturales; no sólo porque sean niños y niñas, sino porque “son capaces de desinstalar mecanismos de reproducción de las violencias y proponer a sus familias, a sus agentes educativos y a sus pares modos de relacionamiento que valoran el encuentro con los demás, no solo el cuidado propio sino el de las demás personas y el de la naturaleza en general” (Ospina, Alvarado, & Fajardo, 2018, pág. 10)

1.3. EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ Y EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA.

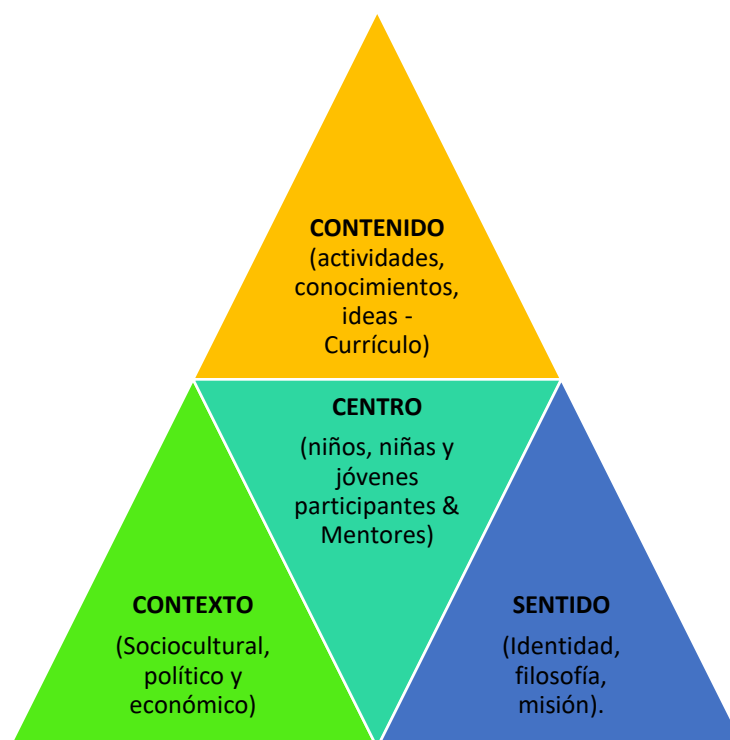
Cultura de Paz y educación para la paz: una mirada desde la propuesta curricular del Movimiento de Gestores de Paz.

La naturaleza del Movimiento de Gestores de Paz, autor por excelencia y materializador de la escuela formativa “Paz a la Bien”, se encuentra en el desarrollo de procesos formativos. Esa perspectiva nos permite leer el componente educativo como potencializador de la dinámica

general del Movimiento y de las diferentes acciones de desarrollo comunitario, familiar y personal de sus participantes (Barrero & Lizcano, 2002).

En ese sentido, nos remitimos al enfoque sistémico de los procesos educativos como eje teórico de la actividad pedagógica de los “Gestores de Paz”. Caracterizado por su dinámica inductiva, el quehacer educativo del Movimiento está inmerso en unos elementos; por un lado, el “**contexto**” sociocultural, que hace referencia a los cambios políticos, económicos, sociales y sus impactos en quienes participan de las actividades del Movimiento, especialmente, en las infancias, las adolescencias y las juventudes, por otro lado, el “**sentido**” que de manera específica se ve expresada en los elementos identitarios del Movimiento de Gestores de Paz y World Vision Colombia, particularmente en su misión. “Ellas servirán de faro y de brújula para precisar y fortalecer el sentido de la labor general y del trabajo educativo en particular” (Barrero & Lizcano, 2002, p. 9).

Además de los elementos antes señalados, el enfoque pone en el plano de la interpretación otros elementos centrales que se articulan a las dinámicas organizativas y construcción social y comunitaria, a saber: *el eje o centro* de la actividad formativa, que se refiere a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes participantes de los procesos; *los contenidos*, que corresponde al conjunto de actividades, ideas, conocimientos, aquí se podría decir que hablamos del currículo del proceso. Y finalmente, nos referimos a la constante *relación fundamental* que existen entre los elementos señalados. (Ver gráfico)



(Gráfico 02: elementos que convergen en el proceso educativo del Movimiento desarrollado a partir de la teoría del enfoque sistémico de los procesos educativos [Creado por Daniel Delgado Álvarez])

La relación de los elementos señalado nos remite a tres asuntos esenciales en esta tarea de comprender la naturaleza social del Movimiento, por lo tanto, también su naturaleza educativa. Nos referimos a los principios pedagógicos que se realizan en los procesos educativos, a quienes hacen posible tal proceso, es decir, los mentores y el mentoreo y, finalmente, un acercamiento superficial a la propuesta curricular.

Respecto a los principios pedagógicos² de acuerdo con la comprensión del proceso educativo y comunitario del Movimiento de Gestores de Paz se pueden identificar los siguientes principios pedagógicos:

² Fueron construido en el año 2002 como resultado del trabajo articulado entre World Vision Colombia y expertos pedagógicos, pero, fueron contextualizados y adaptados en el año 2012 por mentores del Movimiento de Gestores de Paz de la Ciudad de Montería y la directora de Advocacy de World Vision Colombia

Primero, todas las actividades desarrolladas por el Movimiento tienen una *justificación*, *sentido* y *finalidad* que determinan la forma de llevarlas a cabo, es decir, implican un por qué y para qué.

Segundo, las actividades se deben planear y programar de acuerdo con las características, necesidades y posibilidades locales, con la participación de los diferentes actores, teniendo en cuenta el sentido, la perspectiva, el lugar, el tiempo y los recursos para su realización, este principio lo han denominado *contexto*.

Tercero, el proceso promueve reflexiones que van *de lo particular a lo general*, y *de lo individual a lo colectivo*, es decir, se parte de situaciones cotidianas, reales y concretas. El trabajo grupal a partir del trabajo individual, es una forma de intercambiar los aportes de los participantes, y de ampliar la perspectiva de la reflexión y la acción, involucrando a todos y todas.

Como cuarto principio se encuentra *el compromiso*, aquí la propuesta de trabajo debe ser elaborada en conjunto con la participación de los miembros del Movimiento. Quinto hace referencia a un proceso *autotélico y actividad*: se debe proponer preferiblemente la realización de actividades prácticas que propicien la participación activa, basados en el interés y satisfacción del participante, y con el acompañamiento permanentemente por los mentores.

En sexto lugar, se habla de *la integralidad* porque se deben incorporar los diferentes aspectos de la realidad y las diversas formas como ven el mundo, promoviendo la reflexión y el análisis. El séptimo principio es el *seguimiento*, pues, es necesario el acompañamiento permanente y sistemático tanto a las actividades como a los procesos y reflexiones

desarrollados. Octavo, *aplicación, concreción y eficacia*: los elementos aportados por la formación deben ser puestos en juego y confrontados con la realidad por medio de ejercicios prácticos bajo la forma de planes, proyectos, actividades, y compromisos.

Así mismo, como noveno, *el juego y la creatividad*: Las actividades deben partir de los intereses de los participantes; y deben generar disfrute y entusiasmo, así como su comprensión y aplicación creativa a la solución de problemas y construcción de una cultura de paz. Décimo, el proceso implica la *descomposición, reflexión, y recomposición* debido a que se deben orientar tanto las actividades prácticas como la reflexión, hacia la descomposición del todo en sus partes constitutivas, el establecimiento de las relaciones existentes, la identificación de los principios de organización y funcionamiento, la recomposición del conjunto; la síntesis y su aplicación a casos concretos.

Finalmente, el principio número décimo primero es la *perdurabilidad*, entendido como que los procesos se deben llevar a cabo de tal manera que se garantice su apropiación en forma comprensiva, y su aplicación a la solución de problemas reales. Esto garantizará que permanezcan y se cualifiquen.

Por otro lado, el segundo aspecto en mención tiene que ver con los **mentores y el mentoreo**: de acuerdo con (Barrero & Lizcano, 2002), la cartilla del mentor define la acción del mentor, es decir, el Mentoreo; el cual es un elemento central de la actividad educativa del Movimiento. De acuerdo con este módulo el término hace alusión a “quienes llevan a cabo las tareas de acompañamiento de los procesos educativos del Movimiento” (p. 14).

Incluso, el texto mismo añade:

«Ser mentor significa, por lo tanto, además de una gran responsabilidad, un motivo de enorme satisfacción. La responsabilidad de la tarea, implica a su vez la alegría de saberse servidor. La importancia del trabajo también significa el reconocimiento de unas capacidades particulares. Por ello, es oportuno reconocer el valor y la trascendencia del trabajo de los mentores.

En síntesis, un mentor es quien siendo uno más en el grupo, lo ayuda a progresar y progresa de la mano con él. Esto significa que él también duda, pregunta, descubre y aprende; crece con los demás, lucha y se compromete. El mentor no es el que más sabe o el que enseña a otros. Él sabe unas cosas y los demás, otras.

Por eso comparte saberes. Es el que participa junto con los demás y promueve la participación de todos; es quien dialoga y estimula el diálogo y el permanente intercambio de experiencias y saberes de los integrantes del grupo; se vincula a la búsqueda de soluciones y realiza las actividades necesarias. Por consiguiente, entre el mentor y el grupo o comunidad debe existir una relación entre iguales». (Barrero & Lizcano, 2002).

En tercera instancia, **la propuesta curricular de Gestores de Paz**, como se puede distinguir en la imagen guía de la malla curricular del Movimiento (ver gráfico) ésta responde a la propuesta teórica de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979); pues, considera los diferentes contextos (micro-ecosistemas y macro-ecosistemas) como elementos fundamentales en el desarrollo de la actividad pedagógica.

Esto puede entenderse en una constante interrelación que, por una lado, implica la concepción de infancias y juventudes, pasando por la familia, la comunidad, la iglesia y el

contexto social, incluidos los principios institucionales de World Vision Colombia y el Movimiento de Gestores de Paz; por el otro lado, se refiere a una serie de aspectos de trabajos determinados por la misma naturaleza pedagógica del proceso, esto va desde el reconocimiento y las vivencias individuales hasta las expresiones socio-culturales y políticas (agencia, la gestión, entre otros).

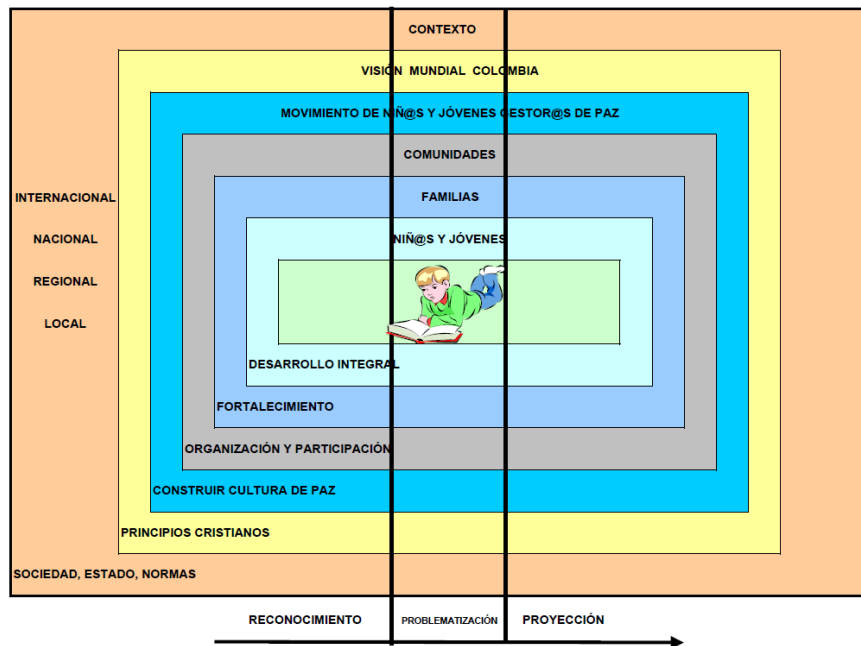


Grafico XX – *Malla curricular del Movimiento*. Fuente: (Barrero & Lizcano, 2002)

3. CAPÍTULO TERCERO: MOMENTO No 1: PUNTO DE PARTIDA Y ACERCAMIENTO METODOLÓGICO A LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA

3.1. Enfoque investigativo: la sistematización de experiencia.

Por muchos años la reducción de la investigación social a un método experimental, universal y explicativo, produjo un estrecho y etéreo puente entre las Ciencias Sociales y su objeto de investigación. Por “someter al examen de la razón” (Herrera, 2010) a todos los hechos

y fenómenos sociales se pudo terminar relegando a un segundo plano otros significativos aspectos de la cotidianidad humana.

Es por ello que las Ciencias Sociales, al momento de pensarse más allá del método positivista de las ciencias tradicionales, se convierte en un imperativo epistemológico y metodológico entenderse como ciencias holísticas, dinámicas, reflexivas y sobre todo, diversas.

En ese orden de ideas, los paradigmas histórico-hermenéutico y crítico-social, más allá de pretender construir una estructura metódica para la investigación social, han hecho unos importantes ejercicios reflexivos de reivindicación de la labor de la construcción de conocimientos y saberes para la transformación de la realidad social.

Es por ello que la presente propuesta investigativa se circunscribe en los paradigmas Histórico-Hermenéutico y Crítico de las Ciencias Sociales y Humanas. En concordancia con los objetivos planteados, la comprensión de los saberes y las experiencias ocupan un lugar central en la dinámica de los sujetos de investigación, en su defecto, en el objetivo mismo de los enfoques de las ciencias señalados antes.

El tipo de investigación al cual responde esta intención investigativa es el desarrollo de una sistematización de experiencias. Al respecto, este proceso es el resultado de una reflexión colectiva que ha privilegiado el diálogo de saberes y la intersubjetividad como su foco de análisis y construcción de conocimientos.

Ahora bien, pretender reducir la Sistematización de Experiencias a simplemente un “tipo de investigación” suele parecer bastante osado y problemático. Más bien, ésta habla de

una reciente “manera otra” de hacer ciencia, es decir, se puede identificar un punto inflexión en la hegemónica forma de la construcción del conocimiento y el andamiaje paradigmático de la ciencia de la modernidad.

De hecho, parafraseando al educador popular y sociólogo (Jara, 2018), la sistematización de experiencias tiene sus raíces en lo más profundo de Latinoamérica y el Caribe «como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica de las condiciones particulares de nuestra realidad» (p. 27).

En el corazón del convulsionante contexto socio-histórico de la región sur del hemisferio occidental, que tras siglos colonización europea y norteamericana, los estudios decoloniales y el pensamiento latinoamericano gestaron el camino para el desarrollo múltiples experiencias como: la educación popular, la investigación acción participativa, la teología de la liberación, el teatro del oprimido y por supuesto, emergería de las experiencias comunitarias del trabajo social la intencionalidad de hacer de la sistematización de experiencias un campo teórico-práctico de saberes y conocimientos.

Durante el periodo de la Guerra Fría, América Latina y el Caribe experimentaron desde dictaduras, gobiernos totalitarios y golpes de Estados, pasando por movimientos y grupos de resistencias, hasta programas asistenciales, de cooperación y desarrollo que frenaran el avance del socialismo y el comunismo en la Región. En 1959, la Revolución Cubana marcó un importante hito para poner el debate regional temas como justicia social, autodeterminación y el desarrollo comunitario —por citar algunos— en medio de una pugna por reducir su impacto en los demás países (Jara, 2018) y en efecto, el debate epistemológico no ha sido ajeno a este panorama.

Desde esa perspectiva, (Cogollo, 2016) plantea que la Sistematización de Experiencias es un ejercicio de reivindicación del saber latinoamericano, y es una propuesta alternativa al saber Europeo como única base del conocimiento, que reconoce una riqueza en la multiculturalidad y/o en el ejercicio de campo de las Ciencias Sociales.

Además, señala el mismo autor: *«En su propia historicidad la sistematización ha transitado desde una concepción de organizar, clasificar y ordenar, a entenderse como práctica investigativa que recupera saberes subyacentes en las experiencias adelantadas por sujetos, en la que sus voces, sentimientos, sentidos y apuestas, proporcionan rutas y posibilidades de agencia y autogestión en el orden social, organizativo, educativo y epistemológico»* (Cogollo, 2016, pág. 62)

Es por eso que la sistematización difiere de la forma hegemónica como se ejerce la investigación científica en su pretensión de objetivar la realidad de manera controlada. Pues, el conocimiento que emerge de la práctica es un constructo categórico en constante diálogo entre los actores involucrados, como bien lo señala (Mejía M. R., 2014) cuando hablamos de sistematización un acuerdo básico para referirse a ella evoca que su campo es la “producción de saber y conocimiento desde las prácticas, teniendo en cuenta el saber de los actores involucrados en ella, que busca la transformación de actores, procesos y sociedad” (pág. 8).

Pero, ¿Qué significa sistematizar una experiencia? Para responder a esa pregunta, nuevamente, sostiene (Jara, 2018) que la sistematización de experiencia es un proceso histórico en constante construcción y no existe —metafóricamente hablando— una fórmula mágica única para abordarla.

Generalmente se le asocia con ordenar y clasificar datos e información, pero, esta idea no es más que una mirada simple y reduccionista. Para (Mejía M. R., 2009), la sistematización debe ser entendida como un componente de un proceso que permite visibilizar, compartir saberes, obtener acompañamiento y en algunos casos reconocimiento a través de la innovación y de la construcción de saberes que las situaciones que a diario enfrenta lo llevan a «endogenizar el conocimiento», realizando un diálogo de saberes a través de la práctica.

Esta perspectiva de la sistematización, en su sentido más amplio, privilegia el carácter histórico de quienes están inmersos en la experiencia, sus artífices son los protagonistas y ellas y ellos posibilitan de sea recorrida, aprehendida y reflexionada, en palabras de Alfredo Ghiso (1999), a la sistematización le antecede un ‘hacer’ que puede ser recuperado, recontextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso (Jara, 2018, pág. 55)

Por su parte, en coherencia con las intencionalidades investigativas de este trabajo se debe señalar que sistematizar una experiencia está permeada por unos sentidos sociales y político, por lo tanto, responde a un propósito histórico en particular. En concordancia con lo antes planteado (Cendales & Torres, 2006) sostienen que «la sistematización es una producción de sentido sobre los sentidos presentes en la experiencia y esta misma es una construcción intersubjetiva»

Además, en su característico ser y hacer, la pretensión de sistematizar una práctica además de una recuperación histórica de la experiencia, pone elementos en tensión que propician la reflexión individual y colectiva, contribuye a hacer una lectura crítica de la

realidad, generando conocimientos desde la experiencia misma en clave de la comprensión y transformación de la realidad social.

Desde esa línea, «toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación». (Cendales & Torres, 2006, pág. 1)

Por otro lado, tanto (Cogollo, 2016), (Jara, 2018), (Cendales & Torres, 2006) y otros teóricos en su quehacer como educadores populares han construido unos importantes hitos como camino hacia la sistematización de una experiencia; algunos autores hablan de «*tiempos*», otros de «*momentos*»; algunos han documentado hasta 5 *momentos o hitos*, en otros casos puntuales, las experiencias hablan de 4 o incluso 3, de cualquier forma, el punto en cuestión es que sistematizar se aprende sistematizando, puesto que —como se señalaba antes— no existe un método único imperante a la hora de pretender sistematizar.

En concordancia con los autores antes planteados, para efectos técnicos y metodológicos de esta investigación, se identificaron los siguientes momentos, a saber:

Primer momento: es el punto de partida, dado que será necesario determinar la experiencia a sistematizar; en este se define el objetivo o propósito de la experiencia, se identifican los artífices involucrados, las fuentes de información que existen y se define el foco de la sistematización, puesto que no necesariamente se debe abordar toda la experiencia en el

proceso. Por consiguiente, con el desarrollo de este momento, también se gesta un plan de sistematización.

De acuerdo con (Jara, 2018), el punto de partida es una reflexión propia de quienes sistematizan, es decir, es la sistematización de la experiencia propia, es por eso que quienes asumen el rol de liderar la sistematización están inmersos en ella.

Segundo momento: se trata de una recuperación y construcción histórica de la experiencia a sistematizar, en palabras de (Jara, 2018) se procura por la recuperación del proceso vivido. La pregunta por la temporalidad es un elemento importante, pero, no determinante para definir si sistematizar o no una experiencia, ya que hay procesos que se pueden desarrollar sin que éstos hayan concluido o, por ejemplo, se determina —en concordancia con el primer momento— abordar sólo un periodo de un largo proceso.

Tercer momento: corresponde a un proceso de reflexión crítico de la experiencia. La construcción epistemológica de las Ciencias Sociales está basada en categorías, analizar estos elementos, realizar abstracciones y conceptualizaciones, identificar aquellas tensiones o contradicción e incluso, plantear preguntas críticas de la experiencia en cuestión son algunos de las acciones —tanto individuales como colectivas— que se tienen en cuenta durante este hito.

De acuerdo con Óscar Jara (2018), el otro momento es *el punto de llegada* que, en línea con esta enumeración, corresponde al cuarto momento. Se trata de formular las conclusiones y difundir los aprendizajes o proyecciones (Jara, 2018, pág. 135). Aquí, el autor encuentra necesario reflexionar si los resultados logrados responden al propósito planteado en el punto de partida.

A partir de estos criterios, el presente capítulo abordará el punto de partida o primer momento de la experiencia sistematizada, buscando comunicar las principales características señaladas en el mismo. Siguiendo los criterios planteados por (Cogollo, 2019), se han definido los cada uno de los numerales de esta sección.

- Qué se quiere sistematizar
- Temporalidad: puntos de partida para ubicar la experiencia
- Quiénes harían parte del proceso (por qué ellos y no otros)
- Insumos: qué registros existen de la experiencia
- Eje de la sistematización

3.2. Población, muestra y temporalidad.

Este acápite procura **y** responder los interrogantes planteados anteriormente, por consiguiente el sentido de la presente propuesta de investigación será sistematizar la experiencia de la «*Escuela Formativa Paz a la Bien*» liderada por el Movimiento Nacional de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz, apoyada por World Vision Colombia y La Oficina de Juventud de la Alcaldía de Montería, la cual se desarrolló con representantes del Gobierno Escolar (consejeros, personeros y contralores estudiantiles) de 6 instituciones educativas.

Estas escuelas son: Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez, Institución Educativa Victoria Manzur, Institución Educativa La Ribera, Institución Educativa El Dorado, Institución Educativa Villa Margarita y la Institución Educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería, como se ilustra en el siguiente mapa.

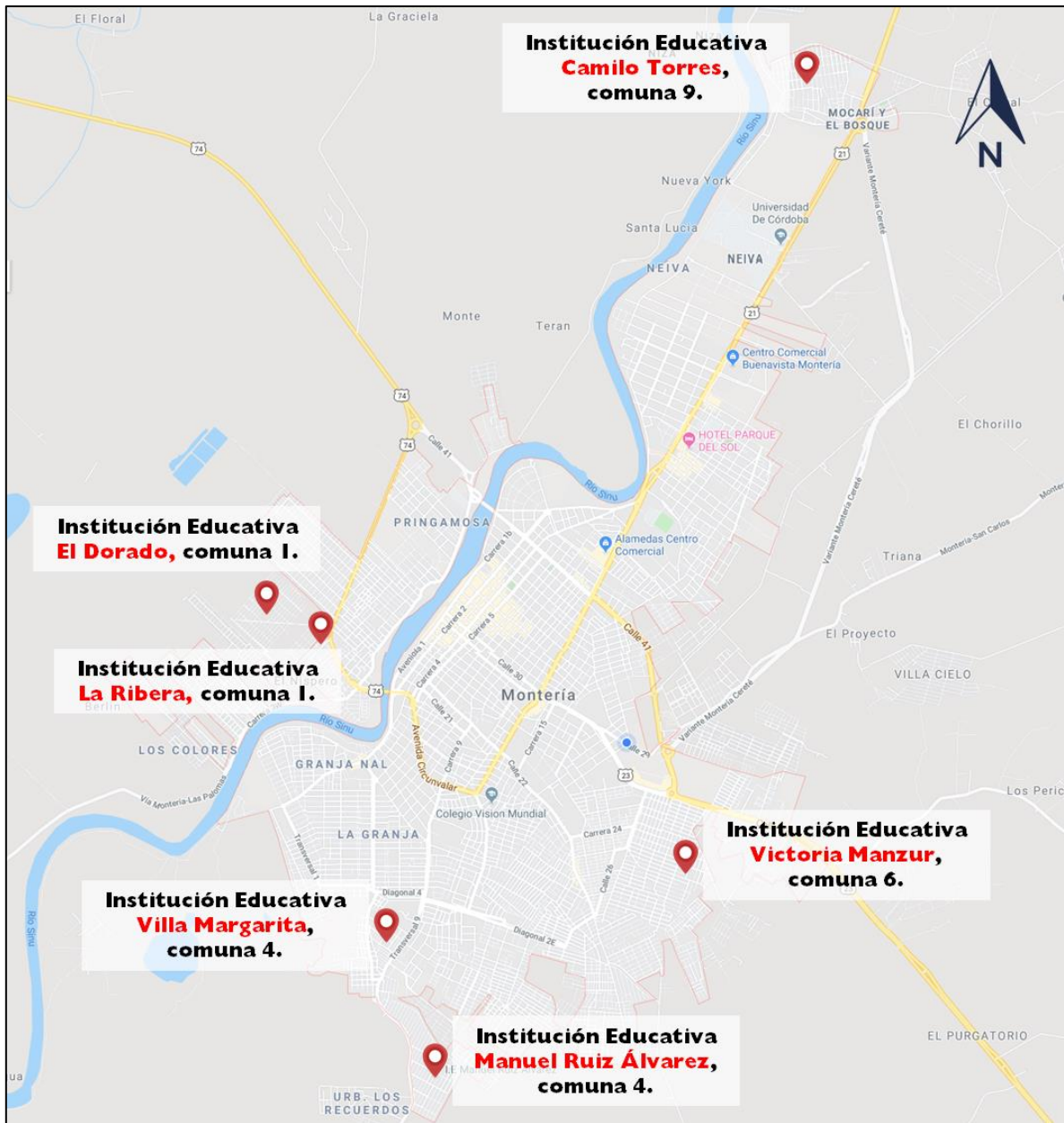


Gráfico 03 – Mapa de Montería georreferenciando las Instituciones Educativas participantes en la Escuela Formativa Paz a la Bien. **Imágenes:** Google Maps. Adaptado por los autores de la investigación para fines explicativos

Se debe señalar que estas instituciones educativas —o la mayor parte de ellas— están ubicadas en las áreas geográficas de operaciones de proyectos y programas de World Vision Colombia (Victoria Manzur, Camilo Torres, Manuel Ruiz Álvarez) y, todas han tenido o tienen convenios de asocio y trabajo cooperativo con la organización en mención.

Ante la pregunta por la temporalidad, la experiencia de la escuela formativa corresponde al periodo de tiempo de diciembre de 2018 y su implementación se efectuó durante el año calendario escolar 2019 (hasta septiembre).

Respecto a la población y la muestra, en primer lugar, la propuesta estuvo dirigida a jóvenes entre 14 a 26 años, quienes participaron de diferentes niveles, formas y en distintos escenarios. Ese orden de ideas, se identificaron 3 roles/niveles de participación e incidencia juvenil dentro la escuela: Directivas, comité de concertación y mesas de trabajo.

- ✓ *Directivas*: está conformada por 2 coordinadores y 4 facilitadores de la escuela. Es un equipo de líderes del Movimiento de Gestores de Paz o *Mentores* responsables de garantizar la implementación efectiva de la escuela. Los primeros (coordinadores) guían y dinamizan el proceso, son líderes de líderes o mentores de mentores, los segundos (facilitadores) facilitan o desarrollan las actividades en las diferentes escuelas.
- ✓ *Comité de concertación*: conformada por todos los personeros y 2 representantes adicionales de las diferentes instituciones educativas. El comité será el espacio de diálogo, discusión, formación e interlocución de las directivas y las diferentes escuelas en un sentido holístico y dinámico.
- ✓ *Mesas de trabajo*: conformado por todos los consejeros, contralores y personero estudiantiles, de básica y media secundaria (de 6 a 11 grado), definido como el espacio dinamizador o plataforma de trabajo en las diferentes instituciones.

Adicionalmente, en el proceso hubo participación de adultos como facilitadores o acompañantes, tales como directivos docentes (rectores y coordinadores de las diferentes instituciones educativas), docentes (principalmente de Ciencias Sociales, pues, la escuela formativa se articula a los proyectos transversales de Cátedra de la Paz y Democracia) psico-

orientadores, funcionarios sociales de las organizaciones que apoyaron logística, financiera y técnicamente a las y los jóvenes (profesionales de desarrollo social y coordinadores de proyectos de World Vision Colombia, coordinadores y profesionales de la Oficina de Juventudes de la Alcaldía de Montería).

Entendiendo el enfoque sistémico sobre la cual se desarrolla la escuela formativa, en el siguiente gráfico se identifican los actores intervinientes en el proceso y la relación sobre la cual se configura la «escuela formativa». De esta manera, en “Paz a la Bien” convergen diferentes interlocutores (formales e informales); por un lado, la comunidad educativa representada por de los directivos docentes, docentes y estudiantes; por otro lado, organizaciones sociales y políticas. Esta relación se entreteje en tres escenarios que emergen de la escuela formativa: Mesas de Trabajo, Comité de Concertación y, finalmente, las Directivas, donde el liderazgo del Movimiento de Gestores de Paz (coordinadores y facilitadores del proceso) dinamizan estratégica y operativamente la relación constante entre estos.

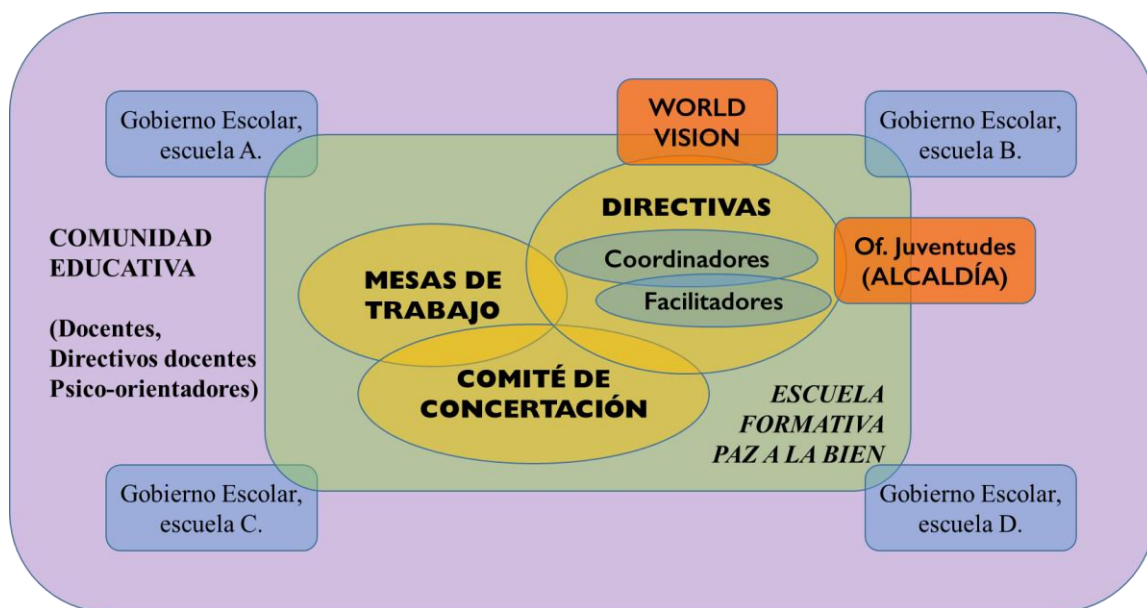


Gráfico 04 – Ecosistema escolar de participantes en la Escuela Formativa Paz a la Bien. **Fuente:** propia.

En segundo lugar, puesto que se identificó y determinó que las directivas y el comité de concertación han sido, en mayor grado, artífices claves de incidencia e involucramiento en el desarrollo e implementación de la presente experiencia; ellas y ellos serán determinantes para alcanzar los objetivos planteados en este proceso investigativo.

Por lo anterior, trece personas, entre ellos: 2 coordinadores de la propuesta, 4 facilitadores, 5 representantes estudiantiles y 2 líderes de la sistematización de la experiencia participarán en los diferentes momentos que se desarrollarán en esta propuesta investigativa.

Finalmente, como se dijo antes, en lo referente al equipo encargado de la sistematización, éste será liderado por los investigadores autores de la presente, uno de ellos ha sido un actor clave en asesorar técnicamente la escuela y dinamizar su implementación desde su rol como acompañante y profesional de desarrollo en World Vision; la otra investigadora, si bien es externo al proceso, su involucramiento y acercamiento ha sido clave y objetivo para entender de manera práctica la experiencia a sistematizar.

3.3. Fuentes y análisis de información.

Técnicamente, la sistematización de esta experiencia está basada en fuentes primarias o directas, generalmente estas fuentes son:

- ✓ Entrevistas (individual y grupales) a las y los jóvenes de la «*Escuela Formativa Paz a la Bien*»
- ✓ Documento oficial del proyecto o propuesta técnica de la Escuela.
- ✓ Fotografías de las diferentes actividades
- ✓ Actas de reuniones
- ✓ Planillas de asistencias (digitales, escaneados o físicos)

- ✓ Presentaciones oficiales o documentos (PowerPoint, Word u otros)
- ✓ Publicaciones o post en redes sociales (Facebook e Instagram)

3.4. Técnicas e instrumentos.

Se ha entendido como técnicas e instrumentos aquellas y aquellos medios de los cuales se obtiene la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados en la investigación. Por lo tanto, las técnicas y los instrumentos ayudarán a los investigadores a hacer un acercamiento a las experiencias y los saberes que emergen de conformidad con los objetivos y propósitos planteados (Cervantes & Delgado, 2014).

Por las características comprensivas, reflexivas y narrativas de esta propuesta investigativa, se consideró crear un instrumento de entrevista grupal semiestructurada para ampliar la información con las y los participantes de la escuela formativa o *grupo focal*; pues, esta técnica permite a través de las discusiones y opiniones conocer cómo piensan los participantes respecto a un asunto o tema determinado” (Hernández y Coello, 2002; Rodríguez-Andino et al., 2007).

En efecto, se creó un formato de entrevista individual, así como a los grupos focales a través de los cuales se capturaron percepciones y emociones evocadas en los y las jóvenes vivenciadas en su trayecto por el proceso, lo que facilitó la posterior caracterización de categorías planteadas y emergentes luego de responder a los interrogantes formulados con relación a la experiencia y la forma como se comprometen a la construcción de paz en sus entornos próximos en la medida que también realizan una lectura crítica de la realidad en la que se están constituyendo como sujetos.

Para la reconstrucción de la historia, se creó una matriz de recolección de información donde se buscaba organizar y clasificar los archivos identificados (fotos, documentos, planillas, entre otros) que brindaran el mayor número de características y detalles históricos. De la misma manera, se creó una matriz para organizar la información que existía en los espacios virtuales (Facebook e Instagram).

El alcance de esta entrevista fue reconstruir la experiencia y generar las reflexiones sobre las mismas, que se desarrollaron en la escuela formativa, en las diferentes instituciones educativas de la Ciudad de Montería. La indagación realizada toca puntos críticos permitiéndonos realizar análisis profundo a partir de las categorías de análisis planteadas.

3.5. Técnicas de recolección de información.

Con base en los planteamientos de (Cogollo, 2019) y en las reflexiones definidas por (Jara, 2018) en su texto «la sistematización de experiencias: práctica y teoría de otros mundos posibles», este proceso investigativo se ha basado en los 4 momentos descritos en el presente capítulo.

Frente a ello, se plantearon diferentes partes, la primera fue un proceso de reflexión de la experiencia y un abordaje teórico de las categorías conceptuales, también en esta fase recoge elemento claves del primer momento de la experiencia a sistematizar, es decir, qué se sistematizaría, su objetivo, la pregunta por los artífices, el tiempo y los insumos.

Una segunda parte, de acuerdo con el abordaje metodológico y teórico que describen autores como (Cogollo, 2016) y (Jara, 2018), corresponde a los momentos segundo, tercero y

cuarto de la experiencia a sistematizar, en ella se busca organizar la información definida en los insumos identificados, luego se clasifica, en efecto, se hace una descripción con la cual se crea una línea de tiempo de acuerdo con el eje de la sistematización; así mismo, aplican los instrumentos desarrollados para generar las discusiones que profundicen los análisis críticos de la experiencia y, posteriormente, permite generar las reflexiones y compartir los saberes obtenido de la misma.

En efecto, también se crean medios alternativos de comunicación y diálogo con las personas inmersas en la experiencia, con el fin de realimentar los resultados obtenidos y potenciar la participación de todas y todos los involucrados, cabe señalar que, en la sistematización, la participación de sus principales artífices le da un sentido político y reduce la instrumentalización de los saberes a un simple conocimiento científico al servicio de la ciencia.

Finalmente, se generan insumos pedagógicos que permitirán socializar la información con los múltiples participantes y con las diferentes personas interesadas en conocer dicha experiencia y fortalecer las estrategias del proceso.

Por último, dentro de las implicaciones éticas de este tipo de investigaciones, las y los involucrados firmaron consentimiento informado de su participación en el proceso, los cuales hacen parte de los anexos.

3.6. Operacionalización de las categorías

Como se afirmó en el capítulo segundo, las bases conceptuales sobre la cual se ha construido esta reflexión investigativa giran alrededor de la construcción de la paz desde una dimensión educativa y en la configuración de subjetividades entendida desde los sentidos.

Es así como al aproximarse a la comprensión de los procesos de construcción de una cultura de paz desde la experiencia curricular del Movimiento de Gestores de Paz surgieron las siguientes subcategorías: desarrollo personal, fortalecimiento familiar, organización y participación, transformación de los conflictos y noviolencia e incidencia política.

En el gráfico 05 se explicita la relación entre estas categorías. A partir de los referentes los aportes teóricos de (González-Rey, 2010) sobre la construcción de subjetividades, los sentidos pueden determinarse por: lo simbólico y lo emocional. Los cuales convergen con las subcategorías.

De esta forma, las reflexiones se cimientan de la relación que entre estas se logra establecer.

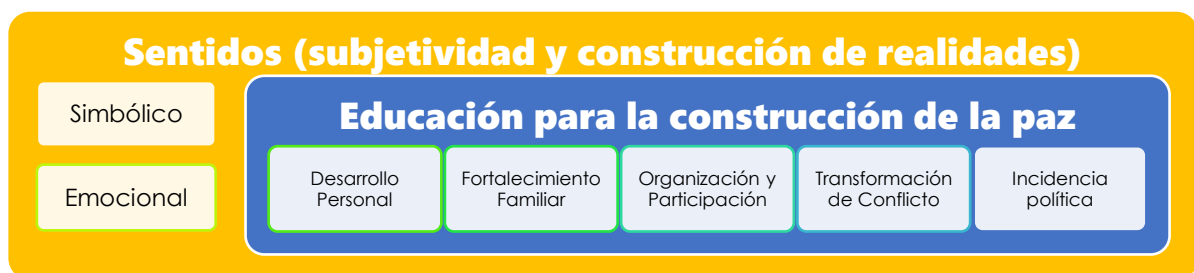


Gráfico 05 – Operacionalización de categorías conceptuales. **Fuente:** propia.

C. PARTE II: DE LOS RESULTADOS

4. CAPÍTULO CUARTO: MOMENTO No 2 DE ACTIVACIÓN DE LA MEMORIA Y RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este momento de activación de la memoria y recuperación de la experiencia corresponde a la reconstrucción histórica de la misma que, como bien la describe Óscar Jara (2018), «suele ser un momento apasionante, pues los hechos y las situaciones que van apareciendo fueron vividas de forma intensa por sus participantes» (Jara, 2018, pág. 151), esto evoca una activación de la memoria y se expresa en perspectiva de mirar los elementos históricos de la misma en forma objetiva.

Parafraseando al autor, esta objetivación no significa otra cosa más allá de mirar esos elementos históricos “desde lejos”, en ese orden de ideas, a continuación, se caracterizan los hechos históricos de la experiencia de la escuela formativa “*Paz a la bien*” del Movimiento Nacional de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz de la Ciudad de Montería.

A partir de la propuesta metodológica definida por los investigadores encargados de la sistematización se utilizaron las fuentes identificadas y disponibles para reconstruir la historia de la experiencia, que se describe en el siguiente acápite.

4.1. RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA ESCUELA FORMATIVA “PAZ A LA BIEN”

Como se expresó anteriormente, tomando las herramientas metodológicas definidas para esta propuesta investigativa, en primera instancia, se establecieron unos antecedentes que dan cuenta de las causas que permitieron que esta experiencia emergiera en el tiempo;

adicionalmente, se identificaron cinco (5) fases que configuraron el sentido educativo, comunitario y político de la escuela formativa, a saber:

- Fase inicial: Antecedentes que dieron origen a esta propuesta:
- Fase 1: alistamiento y formación inicial
- Fase 2: ampliando el horizonte, desarrollando capacidades y tejiendo hermandades.
- Fase 3: formación y socios
- Fase 4: movilización e incidencia para la construcción de la paz
- Fase 5: cierre y experiencias compartidas.

Por otro lado, no es posible hablar de una reconstrucción histórica diacrónica —en su totalidad— puesto que tras la construcción de la matriz de recolección de información y su posterior ordenamiento, clasificación y categorización de la información, se evidenciaron hitos claves que sucedieron paralelamente unos a los otros, como ocurrió en las fases 2 y 3, en virtud de que esta última fue un evento emergente respecto a lo planeado. A continuación, se hace un acercamiento descriptivo a cada una de estas fases.

Antecedentes que dieron origen a esta propuesta:

Durante el segundo semestre del año 2017 (entre el 01 de julio y el 15 de noviembre), la ONG World Vision Colombia adelantó en alianza con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales un diplomado sobre perspectivas de la promoción de derechos y potenciación de los sujetos adolescentes en contextos complejos, de este proceso de formación participaron personal o staff de la ONG, líderes y lideresas comunitarias,

representantes de las instituciones e iglesias socias o aliadas en las áreas de programas de World Vision en Montería, así como niñas, niños y jóvenes del Movimiento de Gestores de Paz.

El resultado de este proceso de formación fue la formulación de un proyecto educativo o social afín al propósito del diplomado “la promoción de los derechos y la potenciación de las adolescencias en contextos complejos (frágiles y vulnerables, si de caracterizar los contextos se trata)”, bajo el liderazgo de las y los mentores Alexander José Pacheco, Luisa Fernanda Pérez, Diego Andrés Arizal y los funcionarios de World Vision Claudia Soto Gómez y Daniel Delgado Álvarez, en octubre de 2017, se creó “ProPAZes - Potenciación e Incidencia”

Para ese mismo año, se había identificado que la cantidad de participantes en el Movimiento era de 358 niñas, niños, adolescentes y jóvenes, donde 29 de ellos y ellas eran líderes o mentores del proceso; mientras que para el año inmediatamente anterior se cuantificaban más de 500 participantes (Sáenz & Soto, 2014).

Según señala el proyecto «de aquellos 358 participantes, el 85% eran niños y niñas entre los 2 a 11 años de edad, el 13% se trata de adolescentes entre 12 a 17 años de edad y sólo el 2% correspondía a jóvenes de más de 18 años de edad» (Arizal, Delgado, Pacheco, Pérez, & Soto, 2017), razón por la cual se buscaba que el proyecto innovara en el desarrollo de los procesos y a la vez potenciara el liderazgo e hiciera más atractiva la participación de las y los adolescentes y jóvenes en el Movimiento.

Aunque esta propuesta surgida del diplomado no se materializó, sí fue determinante en el desarrollo de habilidades y destrezas de gestión y organización dentro del liderazgo del

Movimiento, situación que, en efecto, sirvió de bases para gestar la escuela formativa, como lo confirma el siguiente testimonio de uno de los mentores:

«Yo creo que esta iniciativa nació a partir del, cuando hicimos el diplomado (...) con CINDE. Recuerdo que, eh, hicieron unas invitaciones a Gestores de Paz y de ahí salió un proyecto; el proyecto se realizó y todo, se sustentó, pero (...) nunca se logró, digamos, ¿cómo se dice?, ejecutar; sin embargo, quedó la experiencia, digamos hubo un acercamiento a un proyecto» GRUPO FOCAL MENTORES – GFM-D.A.

Para el año 2018, como bien se manifiesta, no se logra ejecutar la propuesta de ProPAZes, sin embargo, un grupo de jóvenes del Movimiento de la comunidad del Dorado, margen izquierda de la ciudad, liderados por Alexander Pacheco, ponen en marcha una propuesta parecida: servicio social estudiantil con el Movimiento de Gestores de Paz.

El desarrollo de esta propuesta que constó de 2 fases, una de formación o capacitación a los participantes en los ejes temáticos e identidad del Movimiento (filosofía e identidad, cultura de paz y ciudadanía), y una fase de práctica y movilización (que implicó el desarrollo de talleres formativos para multiplicar lo aprendido y organización de actividades comunitaria enfocado en los ejes temáticos); de esta forma, para el 17 de febrero de ese año, cerca de 40 jóvenes del Colegio La Ribera asisten a la primera jornada de formación lúdico-recreativa, propuesta que se va a extender hasta el mes de septiembre del 2018 y que como resultado del trabajo, motivó a más de 10 jóvenes a continuar en el proceso y a participar activamente de las actividades que comúnmente lidera el movimiento, más allá de prestar un servicio social.

Esta experiencia de Servicio Social cuya idea, inicialmente, la habían llevado a cabo las y los Gestores de Paz de la Ciudad de Armenia y fue compartida en el encuentro nacional de Gestores de Paz (2014), ya había logrado implementarse por primera vez para este Movimiento en la ciudad de Montería durante el año 2015 en las comunidades de Cantaclaro y OPV (Villa Paz, Furatena y Nueva Esperanza) con escuelas Victoria Manzur y Manuel Ruiz Álvarez, respectivamente. En aquel entonces, un equipo de líderes integrantes del comité de Gestión Social (Diego Arizal, Ailiani Sarmiento y Daniel Delgado), gestaron la propuesta y articularon acciones con 4 personas más, todas y todos integrantes del movimiento, para efectuar esta experiencia.

En ese orden de ideas, pese a los múltiples y recientes esfuerzos por promover la participación e involucrar a otros y otras jóvenes al proceso y garantizar su perdurabilidad, fue un reto importante, pues surgieron algunos contratiempos que dificultaron el desarrollo cotidiano de los procesos. En ese sentido, uno de los entrevistados recuerda que:

«Tuvimos, eh, problemas..., eh, porque los directivos de las instituciones educativas no nos querían prestar... sus colegios para desarrollar [durante] los fines de semanas los procesos formativos con los niños y niñas» ENTREVISTA
– **EAP. Corchetes son nuestros**

Paralelamente, de acuerdo con (Sáenz & Soto, 2014), el Movimiento se posicionaba como una organización juvenil que promueve la participación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, lo que llevó a sus participantes a: recibir reconocimientos de parte de las administraciones públicas locales por el trabajo realizado en favor de los jóvenes; liderar movilizaciones ciudadanas en favor de los derechos y la construcción de paz (semana por la

paz, campaña Alto al Hambre de World Vision, Jornada del Buen Trato, entre otras; liderar la iniciativa “Vota por la Niñez” en el marco de las campañas electorales del 2014 y 2015; hasta participar en la formulación de políticas públicas o en espacios como los consejos de juventudes (CMJ) y plataformas de juventudes (PMJ).

De tal forma que el hacer parte de espacios formales e informales de participación infantil y juvenil ha dado herramientas a los líderes del Movimiento para alcanzar los objetivos propuestos, en ese sentido, un líder de la escuela formativa expresa lo siguiente:

«Yo representaba a Gestores [de Paz] en espacios como la Plataforma de Juventudes [PMJ], la Plataforma Departamental de Juventudes [PDJ] y [allí] conocí varias experiencias de movilización que hacían las otras organizaciones juveniles que [se] podían...eh...realizarla dentro del movimiento»

ENTREVISTA – EAP. Corchetes son nuestros

De acuerdo con todo lo anterior, no es posible determinar una única causa que procurara la creación de la escuela formativa; sin embargo, a través de los diferentes hechos que ocurren en el Movimiento entre 2015 y 2018, es posible dar cuenta de 2 factores que han sido determinantes en el surgimiento de ésta:

En primer lugar, se encuentra la experiencia adquirida por las y los Gestores de Paz como resultado de la formación, movilización e incidencia.

En segundo lugar, emerge una constante tensión entre la promoción de la participación infantil y juvenil en el Movimiento y el desarrollo de intermitentes procesos como resultado de

múltiples dificultades para acceder a espacios físicos en las comunidades para sus respectivas reuniones y actividades.

Alistamiento y formación inicial (octubre de 2018 y abril de 2019)

A partir de los detalles identificados anteriormente, tras el cierre exitoso del servicio social con la Institución Educativa la Ribera y la permanente necesidad ampliar estratégicamente el horizonte del quehacer del Movimiento, tal y como lo expresa uno de los entrevistados, señalando el reto de:

«Involucrar a las instituciones educativas como nuestros verdaderos socios para trabajar con, con los mismos estudiantes y...expandir nuestro quehacer» GRUPO FOCAL MENTORES – GFM – J.S.

El 11 de octubre de 2018, uno de los líderes del Movimiento comienza a trabajar en la redacción de una propuesta más ambiciosa en su acción e impacto, es decir, tanto en el involucramiento de todas las comunidades o socios comunitarios del Movimiento en la Ciudad como en el desarrollo de procesos sostenibles. Esta labor de construir la primera versión oficial que se conoce de la escuela formativa quedó en manos de Alexander Pacheco Cantillo, quien en aquel entonces fungía como delegado nacional del Movimiento.

El 30 de noviembre se lleva a cabo la quinta asamblea juvenil municipal, liderada por la plataforma de juventudes (PMJ) y apoyada por la oficina de juventudes de la Alcaldía, en este escenario de participación las diferentes organizaciones, procesos o parches juveniles

tienen un espacio de interlocución con el gobierno municipal para hacer seguimiento, veeduría o propuestas a las instituciones públicas en materia de juventudes.

En esa asamblea, el Movimiento de Gestores de Paz tuvo un stand donde socializó su experiencia de trabajo en la comunidad y compartió sus proyecciones para el siguiente año, allí por primera vez se establecen conversaciones con la directora de calidad educativa de la Secretaría de Educación Municipal, en aras de llegar a un acuerdo de apoyo entre las partes.

En consecuencia, el 05 de diciembre se formaliza un primer espacio entre los delegados nacionales (Alexander Pacheco y Luisa Fernanda Pérez) y World Vision Colombia – Montería (Daniel Delgado Álvarez), donde se introdujeron las primeras medicaciones al documento oficial y se logró construir el plan de trabajo de dicha propuesta; esto con la idea de presentar una propuesta más sólida, clara y sistemática a otras organizaciones.

Tras lograr unos ajustes técnicos en el documento se determinó —formalmente— que la escuela era un proceso de formación de liderazgo dirigido a participantes del gobierno escolar (consejeros, personeros y contralores) y con ello, se creó un plan de acción que constaba de 4 etapas para desarrollar con éxito la escuela formativa; primer, una etapa de formación a candidatos estudiantiles; luego, una etapa de acción y construcción de planes de trabajos, posteriormente, una etapa de ejecución de dichos planes y finalmente, el cierre del proceso.

El 10 de diciembre de ese mismo año, en una reunión (asamblea) del Movimiento que contó con la participaron de 25 niñas, niños, adolescentes y jóvenes aproximadamente y donde se compartía información de una encuesta de seguimiento a los procesos, se socializaba la

encuesta DAP³ y se trabajaba en la construcción del plan de trabajo para el año 2019, también, se socializó la propuesta oficial de la escuela formativa por primera vez con los miembros del movimiento, ese mismo día, se conformó un equipo de trabajo para la respectiva implementación. Esta misma propuesta se compartió con la secretaría municipal, quien manifestó su interés de apoyar el proceso, para lo cual sugirió crear un presupuesto y posteriormente validar dicho apoyo.

Durante el mes de diciembre de manera intermitente se adelantaron varias reuniones para finiquitar la propuesta, formular un plan presupuestal y consolidar el equipo de trabajo (facilitadores de la escuela); el 28 de ese mes se logró presentar una propuesta preliminar y, finalmente, el 15 de enero del 2019 se contaba con una propuesta narrativa oficial de la escuela formativa, que incluía el plan de acción y el plan presupuestal.

Definido el campo de acción y el alcance de la propuesta, el mes de febrero fue crucial para socializar la idea con las directivas de las instituciones educativas seleccionadas y obtener el aval de las mismas; durante la primera y segunda semana del mes se adelantaron las reuniones en las instituciones Dorado y Ribera (04-02-2019), Victoria Manzur (05-02-2019), Villa Margarita y Camilo Torres (11-02-2019) y Manuel Ruiz Álvarez (12-02-2019).

Estas reuniones iniciales se adelantaron con los respectivos rectores, coordinadores, los gestores de paz, en algunos casos puntuales, el personal de World Vision fue un interlocutor

³ DAP - Perfil de Activos de Desarrollo, por sus iniciales en inglés (Development Assets Profile) es una herramienta (encuesta) de 58 ítems que fue creada por Search Institute para medir la presencia, y el cambio a lo largo del tiempo, de las ocho categorías de activos de desarrollo que se encuentran en el Marco de activos de desarrollo de Search Institute. Esta encuesta, generalmente, es utilizada por World Vision International en la implementación de sus programas técnicos de desarrollo comunitario enfocados en el bienestar y protección integral de la niñez.

más en las reuniones. Luego de una unánime aceptación de la propuesta, obviamente, su materialización implicó un segundo momento de acercamiento, esta vez con los docentes o coordinadores de los proyectos de democracia, con quienes se concertaron agendas de trabajo. Así lo detalla uno de los facilitadores del proceso:

«La primera fue una reunión con directivos, directivos y profesores de, docentes de, del área de sociales dentro de las instituciones para socializarse la propuesta y llegar a unos acuerdos con ellos» ENTREVISTA – EAP

De tal forma que, el primer acuerdo con los docentes —como inicialmente se había concebido en el plan de acción de la escuela formativa— fue desarrollar un taller con los candidatos y candidatas al gobierno escolar (desde grado 6 hasta grado 11); estos se adelantaron entre el 12 y 27 de febrero donde se socializó con ello la propuesta del Movimiento (escuela formativa), se realizaron actividades de concienciación sobre el gobierno escolar, sus funciones, derechos, responsabilidades, entre otros y, se realizó un ejercicio diagnóstico del entorno escolar a través de la herramienta de cartografía social para posteriormente, construir algunas propuestas de campaña con base en ese diagnóstico.

La continuidad del proceso de configuración de la «*escuela de formación*» ahora estaría sujeta a las elecciones que se celebrarían en cada una de las instituciones y, una vez electo el gobierno escolar, una nueva etapa comenzaría.

Ampliando el horizonte, desarrollando capacidades y tejiendo hermandades.

Tres aspectos son destacables en esta fase: en primer lugar, se comenzaron a efectuar un par de reuniones con el gobierno escolar electo para realimentar el diagnóstico y priorizar problemáticas identificadas. Con ello, la creación de un comité interinstitucional de concertación, en adelante, «*comité de concertación*».

En segundo lugar, con la creación del comité de concertación y la priorización de problemáticas, se procedió a cruzar la información de todas las instituciones educativas y se categorizaron; de esta forma se obtuvieron 5 grandes ejes problémicos sobre los cuales se inició un nuevo ciclo de formación y potenciación de capacidades. Al respecto, un participante señala:

"Con el comité de concertación, eh, realizamos 5 grandes talleres (...) donde, eh, trabajamos la prevención de las 5 problemáticas: (...) consumo de sustancias psicoactivas, resolución de conflictos, toda la parte (...) del cuidado del ambiente, la prevención de violencia sexual [prevención de embarazo adolescente] [y violencia escolar o bullying]" ENTREVISTA ALEXANDER – EAP. Corchetes son nuestros, información adicionada con las realimentaciones dadas por los participantes de la escuela y tomada de los insumos clasificados de la escuela.

Lo que daría pie, en tercer lugar, para que los participantes de la mesa de concertación (3 representantes del gobierno escolar por instituciones), junto con sus pares en las diferentes escuelas pudiesen construir un plan de trabajo con base en las problemáticas identificadas.

De acuerdo con la información compartida en las redes sociales de la escuela formativa, oficina de juventudes y del Movimiento, en las instalaciones de la ONG World Vision

(Auditorio del Colegio Visión Mundial) se dieron cita a todos los talleres que se desarrollaron, los primeros fueron sobre violencia escolar y ambiente, desarrollados el 13 de abril; los segundos fueron sobre resolución de conflicto y consumo de sustancias psicoactivas, que se llevaron a cabo el 03 de junio. Al respecto, se rescató los siguientes post de las redes sociales Facebook e Instagram:

«#AEstaHora | Se inició el taller #PazALaBien con los representantes de las seis instituciones donde se desarrollará el proceso de fortalecimiento de ciudadanía y derechos. #MonteríaAdelante #MonteríaInteligente» » Tomado de Instagram oficial de la Oficina de Juventudes (@Juventudes_Montería), 13-04-2019. Link disponible: https://www.instagram.com/p/BwM2Wjblaic/?utm_source=jg_web_copy_link

Finalmente, el 07 de junio, con el apoyo de una organización experta en el tema, se llevó a cabo el quinto taller sobre prevención de embarazo en adolescentes y violencia sexual.

«Invitamos una organización, eh, que se llama Profamilia porque no nos sentíanos (Sic) como idóneos para dictar el taller sobre, eh, educación sexual y reproductiva, entonces, invitamos a Profamilia que dictara el taller y les presentara los instrumentos a las, a los estudiantes, los representantes de cada una de las instituciones educativas y así fue, entonces, eh, por qué se realizó esto» ENTREVISTA – EAP.

En las redes sociales se publicó lo siguiente:

«Quinto taller con el comité de concertación, sobre prevención en embarazos a temprana edad. #Profamilia #EscuelaPazALaBien #YoSoyGestorDePaz»

Tomado de Facebook oficial de la Escuela Formativa (@PazALaBien), 07-

06-2019. Link disponible: https://www.facebook.com/PazALaBien/posts/356362958567639?_tn=-R

Lo anterior apunta hacia una planeación de agendas colectivas de movilización y concienciación a partir de los diagnósticos ejecutados en los distintos escenarios educativos. El involucramiento de la comunidad educativa sería el resultado de un proceso de formación a los líderes y determinaría el desarrollo de una nueva etapa en la escuela formativa.

Formación y socios

Paralelamente al acompañamiento que se brindaba a los gobiernos escolares y a la mesa de concertación, los coordinadores de la escuela formativa habían compartido la propuesta con la Secretaría de Educación Municipal y con la Oficina de Juventudes de la Alcaldía.

Incluso, en la última reunión de la plataforma del 2018, celebrada el 10 de octubre habían logrado incluir en el presupuesto municipal para el desarrollo de iniciativas juveniles apoyo con recursos (dotaciones, refrigerios, acompañamiento técnico) para la implementación de una fase de la escuela formativa.

Si bien no se logró un acuerdo de apoyo por parte de la Secretaría de Educación Municipal; la Oficina de Juventudes concertó con las y los jóvenes del Movimiento un ciclo de talleres con 30 estudiantes (gobierno escolar y otros participantes) para ahondar en 3 grandes temas que fueron escogidos por los líderes de la escuela: 1). Sentido y significado de ser joven en Montería; 2). Política pública de juventud, participación juvenil y espacio de participación

para las y los jóvenes (CMJ, PMJ, Asambleas), 3). Afectividad, construcción de paz y una lectura crítica del conflicto armado y la violencia en Colombia.

Es por eso que, a finales de abril y durante todo el mes de mayo, las actividades desarrolladas en el marco de la escuela formativa se limitaron a realizar los 3 talleres acordados con la Oficina de Juventudes; cabe señalar que World Vision hizo un acompañamiento técnico en este trabajo.

Mobilización e incidencia para la construcción de la paz

Los días 18 y 19 de junio del 2019, recién iniciado el periodo de vacaciones escolar, la organización World Vision Colombia junto al Movimiento de Gestores de Paz, organizan un intercambio de experiencia con el área cultural del Banco de la República (área conocida como el Centro de Documentación Regional Orlando Fals Borda) y un encuentro local de mentores del Movimiento; en este espacio, al que asistieron cerca de 90 personas, también se contó con la participación de los integrantes de la mesa de concertación.

Esta actividad marca el inicio de una nueva fase, pues, el propósito del espacio de encuentro incluyó la formulación de agendas y campañas de movilización de la comunidad educativa enfocados en las problemáticas identificadas a principio de año y en las capacitaciones recibidas por el Comité.

Adicionalmente, el encuentro también fue un espacio de diálogo para temas como la planeación de la semana por la paz (septiembre, 2019), el proceso electoral regional de alcaldes y gobernadores (octubre, 2019) y la elección de una nueva delegada nacional de Movimiento de Gestores de Paz.

Para el día 13 de julio se organiza una primera reunión con los representantes de las diferentes escuelas (Mesa de Concertación), con el objetivo de poner en marcha las acciones de incidencia (Diálogos de Políticas Públicas de Juventud y Panel de Juventudes y Paces)

Al tiempo que se acuerdan reuniones por instituciones, en algunos casos más que en otros, para multiplicar con los gobiernos escolares las diferentes iniciativas y aprendizajes. Durante este tiempo (primer semestre del año 2019), frente a un proceso de transición de facilitadores por razones académicas y laborales, acompañados de un constante ausentismo de los representantes del gobierno escolar, se evidencia una brecha profunda en el proceso con la Institución Educativa Villa Margarita, razón por la cual, se da por terminada de forma unilateral el acompañamiento al gobierno escolar en este lugar.

En el marco de la semana de la juventudes que se desarrolló entre el 10 al 17 de agosto, en la Ciudad de Montería; la Oficina de Juventudes de la Alcaldía de Montería, la Plataforma Municipal de Juventudes, el Movimiento de Gestores de Paz y World Vision, en el marco del proceso desarrollado en la escuela formativa, realizaron el panel municipal “Juventudes y Paces” el día 14 de agosto.

Ese día, cerca de 100 jóvenes de las diferentes instituciones educativas y procesos juveniles se dieron cita en el auditorio del Centro Verde y conversaron sobre el rol de los jóvenes en la construcción de paz en el país. Al evento asistieron invitados de la academia como la docente Ph.D. María Alejandra Taborda de la Universidad de Córdoba y la Mg. Paola Andrea Forero de la Universidad Pontificia Bolivariana, el Secretario de Gobierno Arturo Mercado participó en representación de la Alcaldía, Viviana Machuca desde el enfoque

interreligioso en representación de World Vision Colombia y María José Negrete en representación de los jóvenes.

Con el arribo de septiembre, mes de la paz y fecha en la cual el Movimiento de Gestores de Paz celebra su cumpleaños, serían 3 los importantes eventos que se desarrollarían como acciones de movilización en las diferentes instituciones educativas: la primera, específicamente, fue la campaña contra el bullying y la violencia escolar desarrollada en la Institución Educativa Manuel Ruiz Alvarez el día 13 de septiembre.

La segunda actividad se trató de una caminata donde participaron más de 500 personas de las comunidades de Furatena y Villa Paz, esta actividad se llevó a cabo el día 15 de septiembre bajo el lema de “Muévete por la Paz”; ese día las niñas, niños, adolescentes y jóvenes protagonizaron una jornada rodeada de muestras culturales, folclóricas y del apoyo de la comunidad durante los diferentes performance desarrollados

Esa misma semana, en las cinco (5) instituciones educativas se inicia una jornada de movilización llamada “CREARTE”, promoviendo a través del arte la paz y el sentido de la misma en las y los jóvenes. La clausura de esta jornada fue el desarrollo de un museo itinerante en el pabellón principal del Centro Comercial Lo Nuestro.

También se destacaron tres (3) eventos de movilización adicionales en fechas posteriores a la clausura oficial de la escuela, situación que en efecto, evidencia continuidad del proceso. La primera fue una jornada de talleres culturales para promover el “arte no sexista”, que se desarrolló en la Institución Educativa Camilo Torres durante el mes de

septiembre, esta actividad cerró con un mural creado por las y los jóvenes de la institución y de la escuela formativa.

Por otro lado, siendo consecuentes con sus inquietudes constantes sobre el ambiente en el entorno donde viven, tal y como se evidenció en los socio análisis desarrollados durante la primera fase de la escuela, el 7 de noviembre un grupo de estudiantes de los grados séptimos, décimo y undécimo del colegio Manuel Ruiz Álvarez, bajo el liderazgo del Gobierno Escolar de dicha escuela se tomaron la comunidad promoviendo una jornada de sensibilización sobre reciclaje, contaminación y cuidado del ambiente.

Tras llegar a más de 500 hogares buscando dejar un compromiso por el cuidado general del ambiente, los y las participantes cerraron su jornada con dos murales en la institución y la instalación de macetas en los alrededores de su colegio.

En coordinación con la Oficina de Juventudes y organizaciones del sector salud, la escuela formativa fue una plataforma que facilitó el desarrollo de talleres sobre educación sexual y prevención del embarazo a temprana edad; actividades que se desarrollaron en el marco de la Semana Andina en las diferentes instituciones educativas.

Cierre y experiencias compartidas

Con la celebración de los 23 años del Movimiento, el 21 de septiembre, también declarado como el día internacional de paz por las Naciones Unidas y tras un continuo proceso de movilización de la comunidad educativa y la sociedad civil en general, septiembre representa el inicio de un nuevo ciclo de procesos, por lo tanto, el cierre de los ya desarrollados durante el 2019.

En parte, esto está muy ligado a la dinámica operativa de World Vision, como principal aliado y auspiciador de los procesos del Movimiento, pues, el mes de septiembre es para la ONG el fin de un año financiero de operaciones o año fiscal.

Para el caso de la escuela formativa, se previó el 27 de septiembre para realizar la ceremonia formal de clausura, este evento se llevó a cabo en el Auditorio del Centro Verde o sede de la Alcaldía de Montería y contó con la participación de los integrantes de la escuela formativa, quienes recibieron una certificación oficial en agradecimiento a su participación; de igual forma, asistieron algunos docentes y directivos docentes, del mismo modo, recibieron una placa en agradecimiento; mientras que representantes de la Alcaldía (a través de coordinadora del programa de juventudes) y personal de World Vision Colombia también hicieron parte de este momento de congratulaciones.

Además, se contó con la conexión vía Skype de Luisa Pérez, quien a la fecha (septiembre de 2019) se encontraba en el Estado de Guadalajara, México de intercambio académico. Adicionalmente, algunos padres de familias acompañaron la ceremonia.

En las redes sociales de la escuela se escribió el siguiente mensaje:

« El movimiento nacional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes GESTORES DE PAZ, certificó a más de 70 líderes y lideresas de 5 instituciones educativas de la ciudad de MONTERÍA, quienes desarrollaron un proceso de formación en la escuela formativa PAZ A LA BIEN y durante el servicio social 2019, estos estudiantes en el transcurso del año desarrollaron acciones en pro de la

construcción de paz dentro de los contextos educativos y aportaron ideas para el mejoramiento de la convivencia escolar, familiar y comunitaria. Agradecemos a: Institución educativa Manuel Ruiz Álvarez, Institución educativa Victoria Manzur, Institución educativa La Ribera, Institución educativa El Dorado, Institución educativa Camilo Torres, Programa de Juventudes de la alcaldía de Montería y World Vision Colombia» Tomado del Facebook oficial de la Escuela Formativa (@PazALaBien), 28-09-2019.

Link disponible: <https://www.facebook.com/PazALaBien/posts/421697482034186?tn=-R>

Finalmente, los pasados 31 de octubre, 01 y 02 de noviembre de 2019, se llevó a cabo en Florencia, capital del Departamento de Caquetá, la Tercera Bienal de Educación y Paz organizada por el colectivo del mismo nombre, World Vision Colombia como miembro del colectivo hizo extensiva la invitación al Movimiento a nivel nacional. Para el caso de Montería, Alexander Pacheco Cantillo participó de la bienal con el propósito de exponer la experiencia de la Escuela Formativa «Paz a la Bien», tras este evento y el encuentro nacional de la mesa de delegados, donde también se compartió los alcances de la escuela, se ha acordado compartir la experiencia con Gestores y Gestoras de Paz de otras ciudades del país.

Para finalizar, resulta significativo reconocer la trascendencia de la propuesta en los diferentes escenarios en los que se llevó a cabo, dando cuenta de unos cambios que impactaron en la vida personal, escolar, social y política de quienes estuvieron vinculados o participando. La experiencia vivida refleja no solo el interés de fortalecer un proceso en curso, sino, una mirada prospectiva de expansión del horizonte con un proceso sistemático, reflexivo, político y transformador en los diferentes ámbitos antes mencionados. A continuación, se encuentra un gráfico que ilustra la reconstrucción histórica.

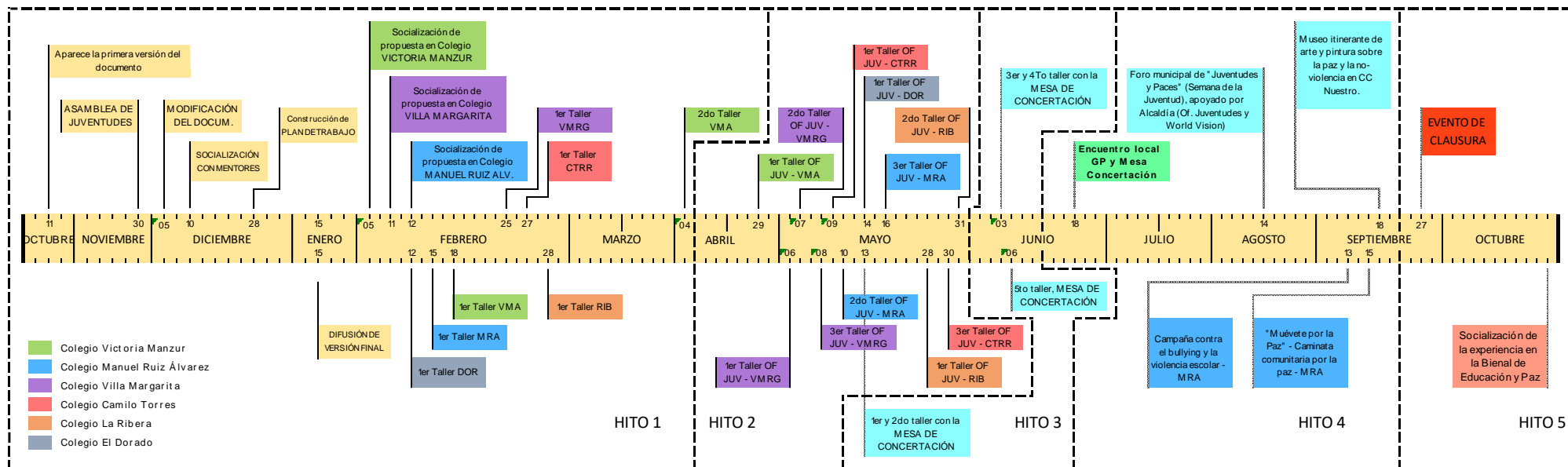


Gráfico 06: Línea de tiempo de la acciones desarrollada por la Escuela Formativa Paz a la Bien.

5. CAPÍTULO QUINTO: MOMENTO No 3 SOBRE LAS REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA EXPERIENCIA.

El presente capítulo aborda las reflexiones centrales de la experiencia de la escuela formativa “Paz a la Bien” liderada por el Movimiento Nacional de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz. El análisis de la información es tomada de las respuestas de los y las participantes inmersos en esta investigación a través de técnicas e instrumentos como entrevistas y grupos de discusión.

De igual manera, responde a un enfoque sistémico propuesto en la estructura curricular del Movimiento donde se identificaron unas categorías centrales, a saber: desarrollo personal, organización y participación, resolución de conflictos e incidencia. Dentro de estas categorías centrales, se realizó una codificación que permitió darle estructura a la información y simplificar su comprensión.

En concordancia con la propuesta de (Jara, 2018), esta codificación permitió generar una conceptualización crítica de la experiencia que posibilitó entender la lógica de la misma, su sentido, sus construcciones y su pertinencia histórica.

Posteriormente, un segundo proceso de codificación, arrojó unas tendencias que dieran cuenta de los objetivos planteados en esta investigación, los cuales apuntaban a analizar los elementos simbólicos y emocionales presentes en los procesos de construcción de subjetividad (González-Rey, 2010) en las realidades que cotidianamente confluyen los sujetos de este estudio.

A continuación, se desarrollan dos grandes subcapítulos, el primero es un análisis de las causas que dieron origen a la experiencia que responde al primer objetivo específico y el segundo es un análisis crítico de la experiencia desde un enfoque sistémico que responde al segundo objetivo específico de esta investigación.

5.1. Análisis de las causas que dieron origen a esta experiencia.

Tras la reconstrucción histórica desarrollada en el cuarto capítulo, el presente se ocupará de hacer un análisis crítico de las causas sobre la cual emerge esta propuesta y sobre los principales hitos que marcaron un punto de inflexión en la consecución de los objetivos de la escuela formativa.

En ese orden de ideas, a partir de un proceso de codificación y categorización de la información obtenida a través de dos (2) grupos de discusión y una entrevista individual, se identificaron tres subcategorías que explican el origen, configuración y posterior ejecución de la escuela formativa «Paz a la Bien»; la primera de ellas aborda los problemas emergentes en el desarrollo de procesos formativos en las comunidades; la segunda aborda las diferentes acciones de formación, cualificación y experiencias adquiridas a través de la participación en el Movimiento de Gestores de Paz y, el tercero, es una mirada estratégica y prospectiva del impacto del Movimiento en la Ciudad.

5.1.1. Problemas emergentes en la participación y el desarrollo de procesos formativos del Movimiento en las comunidades.

Este acápite desarrolla las subcategorías y tendencias que se identificaron en el análisis de información de la reconstrucción de la historia de la experiencia en proceso de sistematización. La primera de ellas plantea una inquietud constante sobre el paradigma adulto-céntrico y la segunda tendencia corresponde a la motivación. Adicionalmente, se debe señalar que las relaciones que guardan las diferentes tendencias son en clave de la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En primera instancia, la escuela formativa es el resultado de una constante inquietud por el desarrollo de procesos formativos en el Movimiento. La perdurabilidad de sus procesos, tras 23 años (1996 - 2019), ha sido en gran medida a la acción pedagógica que desarrollan los «mentores» a partir de un proceso de formación. Estas actividades, la mayoría de ellas lúdicas y recreativas, se han llevado a cabo en entornos comunitarios como iglesias, casas comunitarias o espacios de las escuelas socias de World Vision. Por lo tanto, la mediación de esta organización ha sido clave en la consecución de los espacios físicos para el desarrollo de los procesos del Movimiento.

Un punto clave dentro de los problemas que surgieron para el desarrollo de los procesos está relacionado con la negativa, por parte de socio, iglesias o instituciones educativas, de poder prestar los espacios físicos para el desarrollo de estos procesos formativos. Uno de los participantes señala que en su comunidad este problema impidió seguir desarrollando los talleres de formación que realizaban cotidianamente.

«Primeramente, eh, tuvimos, eh, (gesto) problemas dentro de las comunidades, eh, porque los directivos de las instituciones educativas no nos querían prestar dentro el... sus colegios para desarrollar, los fines de semanas, los procesos formativos con los niños y niñas; ya nos habían cerrado las puertas de las instituciones porque, precisamente, éranos (sic) jóvenes, no éranos (sic) responsables, en definitiva, no sabíamos cómo cuidar la infraestructura del colegio, entonces, eh, nos quedamos sin poder realizar procesos formativos en dos de las cuatro zonas que, que, que hacemos presencia» EAP.

De acuerdo con su relato, el desarrollo de los procesos formativo se ve interrumpido porque no fue posible seguir haciendo uso de las instalaciones del colegio, sin embargo, en su testimonio se identifican un elemento en tensión: una lectura adulto-céntrica que permea los procesos juveniles.

Algunos autores sostienen que «sistemas de edades sirven a menudo para legitimar un desigual acceso a los recursos, a las tareas productivas, al mercado matrimonial, a los cargos políticos» (Feixa, 1998:25) citado por (Duarte Q, 2012, pág. 104). Esta tensión no solo pone en una situación de desigualdad para el acceso a los espacios públicos del país a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, también instrumentaliza las capacidades de los mismos para cuidar de los entornos a los que acceden y asumir cualquier responsabilidad.

Por su parte, sostiene (Hart, 1993) que es muy difícil encontrar ejemplo de proyectos donde los jóvenes participan, y por lo tanto, asumen de manera responsable su involucramiento en estos. Entre otras razones, señala el autor, «los adultos no son capaces de responder a las iniciativas de estos jóvenes» (p. 17). Sin embargo, la escuela formativa «Paz a la Bien», como

proceso de educación para la paz implica un diálogo intercultural e intergeneracional que trascienda los conflictos simbólicos, pues tal y como afirma (Lederach J. P., 2003) «el diálogo es esencial para la justicia y la paz, tanto en el nivel interpersonal como estructural» (p. 23).

Esta tensión invita a pensar la paz, y mucho más concretamente la cultura de paz, en clave del giro epistemológico que propone (Muñoz, 2004) como una construcción cotidiana y cargada de conflictividades que se transforma pacíficamente. Su característica de *imperfecta* hace alusión a su carácter inacabado, es decir, tal y como sostiene Martínez (2001) citado por (Loaiza, Alford, Salazar, & Castaño, 2016, pág. 19) ésta siempre estaría en proceso.

En este caso, la escuela formativa se configura como el escenario que promueve el diálogo intergeneracional, o en su defecto, si se le puede llamar «*contra-hegemónico*» donde las niñas, niños y jóvenes promueven su participación en el contexto escolar asumiendo un papel activo y propositivo en las decisiones que les afecta, en su bienestar, por lo tanto, en la construcción de una cultura de paz; pues, como ha resaltado (Muñoz, 2004) «*La paz es un signo de bienestar, felicidad y armonía*»

En segunda instancia, además de la brecha para acceder a espacios físicos para promover la participación, otros testimonios coinciden en señalar brechas culturales como punto de inflexión. Tras años de procesos formativos con un enfoque comunitario, uno de los participantes suscribe que:

«No estábamos impactando como nosotros queríamos y como estábamos, veníamos acostumbrados; entonces, siempre recuerdo que siempre hablábamos a las instituciones educativas como socios, pero no, no, nuestra

relación con las instituciones educativas no pasaba de, de prestarles un colegio para que, para dar nuestros talleres, entonces involucrar a las instituciones educativas como nuestros verdaderos socios para trabajar con, con los mismos estudiantes y...y... y expandir nuestro, nuestro quehacer» GF-JS

«Digamos que, estábamos pasando por un momento en el que no teníamos tantos adolescentes, jóvenes pertenecientes o que estaban dentro de los procesos del Movimiento...al ver como que esa necesidad que no había como esa población específica dentro de los procesos es importante, pues, se pensó en realizar como este, este proyecto para poder llamar la atención...de construir paz desde las instituciones educativas» GF-LP

Dentro de los proyectos donde están inmersos los niños, las niñas y jóvenes, la motivación es un elemento fundamental para promover su participación (Hart, 1993). En ese orden de ideas, el **Movimiento nacional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz** se define como una apuesta social y política por promover la participación de sus integrantes, miembros o partidarios en la toma de decisiones que afectan sus vidas y las de sus comunidades (barrios, escuelas, iglesias, entre otras).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, algunos interrogantes ponen en contexto la dinámica histórica sobre la cual se ha configurado el Movimiento, por lo tanto, la escuela formativa. Algunas de esas reflexiones plantean: ¿Paz a la Bien se configura como una apuesta contra-hegemónica para promover la participación infantil y juvenil en las escuelas donde parcialmente ya no se tenía acceso? ¿Emergió como una propuesta que motivara la participación dentro del Movimiento y dentro de las escuelas o instituciones educativas?

En palabras de uno de los participantes, al referirse a la escuela formativa y su impacto en algunas acciones desarrolladas:

«siendo sincero, pensé que los procesos en este caso en la comunidad que yo estoy iban a perderse, porque estamos los mismos y tenía ratos de no dar un taller, de pronto de dirigirme hacia un grupo, entonces, cuando, digamos, nuevamente retomamos de capacitar a los chicos de darle talleres, eh, eso que tuvo un nivel de significancia en muchos niños y yo creo que de eso, de todo eso, de todas esas capacitaciones el fruto lo tenemos en el comité de concertación, por lo menos yo a ese grupo de muchachos los quiero, a mí me gusta mucho trabajar con ellos y me gusta verlos o sea, y ajá, eso. Ese es el nivel de significancia que yo tenía. Más como un lazo, o sea, yo me siento feliz cuando estoy trabajando con ellos» DA

De esta manera, es evidente una contradicción, lo que da paso al surgimiento de la crisis en la participación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el proceso. Por lo anterior, un proceso juvenil que no motiva a otras y otros jóvenes a hacer parte de él podría reflejar una etapa de crisis, reflexión y reestructuración del mismo; en efecto, la escuela formativa emerge como respuesta.

Así mismo, la escuela formativa «Paz a la Bien» se configura como un proceso liderado por el movimiento en respuesta a las inquietudes y tensiones vivenciadas en los escenarios comunitarios y escolares para promover la participación de la niñez y la juventud.

5.1.2. Acciones de formación, cualificación y experiencias adquiridas a través de la participación en el Movimiento de Gestores de Paz

Para (Granada, 2018) el Movimiento surge en 1996 como «resultado de experiencias ganadas en los proyectos comunitarios apoyados por World Vision Colombia (Visión Mundial Colombia), en la búsqueda de respuestas a inquietudes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos frente a la necesidad de generar espacios que faciliten y potencien la construcción de una cultura de paz, el reconocimiento de la participación infantil y juvenil y los derechos de la niñez, como parte fundamental en los procesos de desarrollo de la comunidad»

Desde esa perspectiva, se analizará cómo la experiencia y la formación adquirida por las y los Gestores de Paz le dan sentido a la estructura y estrategia de la escuela formativa. Al respecto, se identificaron dos tendencias, por un lado, está la filiación de los mentores con el entorno en el cual desarrollan sus procesos, por el otro lado, un acompañamiento institucional en el desarrollo de capacidades.

Es ese orden de ideas, los diferentes participantes coinciden en reconocer una relación con el entorno, pues, han vivido o estudiado en él. Es decir, ante interrogantes como por qué se seleccionaron esas instituciones educativas y no otras o por qué fortalecer los gobiernos escolares como escenarios para contribuir en la construcción de paz aparece la afiliación como un elemento explicativo sobre el cual se configura la escuela formativa. La filósofa norteamericana Martha (Nussbaum, 2012), cuando hace referencia a las capacidades centrales, explica que la *afiliación*, por un lado, implica mostrarnos interesados y reconocernos parte de un proceso de interacción social, mientras que, por otro lado, se dispone de las bases necesarias para reconocernos a nosotros mismos —noción que se ha llamado *mismidad*— y reconocer a

los demás —noción que se ha llamado *alteridad*—. En ese orden de ideas, las y los participantes de la escuela formativa «*Paz a la Bien*» encuentran en este proceso la motivación y el interés por participar, se identifican como parte de la causa debido y de los escenarios donde ésta se desarrolla. Algunas de ellas y ellos expresaban, respecto a las instituciones seleccionadas:

«Bueno, yo fui tres años consecutivos parte del consejo estudiantil de mi colegio, fui personera en grado once y vicepersonera en grado diez y fui representante al consejo estudiantil de grado nueve y hace dos años que ya, ya...el año pasado hice parte de los egresados, representante el Consejo Directivo, es decir fui representante de los estudiantes egresados y pues ya he tenido un acompañamiento en la institución educativa en las diferentes actividades que hemos realizados» GF – MN

"La mayoría de nosotros dentro de las Instituciones educativas fuimos líderes juveniles, entonces, también ocupamos cargos como personeros como consejeros y todo esto, pero, no llegábamos a cumplir nuestras propuestas ni solucionar los problemas que tenían nuestras instituciones porque no teníamos como un acompañamiento propicio de parte ni de las directivas ni de los docentes y nos quedábamos muy cortos, entonces, de parte del movimiento ya con unas herramientas, con unos años ya de...de trabajo comunitario sería muy, muy bueno apoyar las iniciativas de esos líderes juveniles que están ahora y que puedan cumplir, eh, sus propuestas" EAP

Así mismo, otros elementos también se relacionan con el liderazgo que han ejercido los mentores del movimiento; el desarrollo de capacidades se refleja en hechos históricos

puntuales, algunos de los entrevistados señalaron que a partir del diplomado desarrollado por CINDE y World Vision el enfoque estratégico del movimiento se centró en las instituciones educativas como un socio para lograr impacto y la proyección deseada.

Este contexto nos ubicará inmediatamente en la tercera categoría identificada en la reconstrucción histórica, esta corresponde a una mirada estratégica y prospectiva del impacto del movimiento: expansión e iniciativas.

En concordancia con lo anterior, el desarrollo de eventos históricos de formación de capacidades en el Movimiento lleva un desafío nuevo: una lectura estratégica del quehacer de los Gestores de Paz para el desarrollo comunitario enfocado en la construcción de la paz, la participación de la niñez y la juventud y el ejercicio de sus derechos.

Frente a este panorama los entrevistados coinciden en señalar una necesidad de expandir su foco de acción, ampliar su impacto, aumentar el número de participantes y socios del proceso, tal y como lo señalan algunos de ellos y ellas:

«Ampliar un poco más la cobertura, eh, formar a muchos más líderes juveniles y que esos líderes juveniles no sólo se queden en el contexto de la escuela, de la institución educativa, sino que ya desempeñe roles ya dentro de su comunidad» EAP

«Involucrar a las instituciones educativas como nuestros verdaderos socios para trabajar con, con los mismos estudiantes y...expandir nuestro quehacer» GF – JS

Desde una mirada sociológica, surge una idea configuradora de la realidad socialmente construida: lo utópico, no sólo como una mirada de lo futuro, sino como una relación recíproca entre la situación ideal y la situación real.

En este caso, el interés de generar un mayor impacto y un mejor involucramiento de las y los jóvenes en los procesos comunitarios y escolares de construcción de paz le da a la escuela formativa «Paz a la Bien» un enfoque alternativo a la situación real que describe al Movimiento de Gestores de Paz y a los gobierno escolares en el país.

Para algunos autores, «los seres humanos recrean el pasado o edifica un futuro renegando de su realidad cotidiana. Utopía, en este contexto, no significa un objeto social a alcanzar, un vector histórico que fije una direccionalidad teleológica, por el contrario debe ser concebida como una apertura siempre inacabada de posibilidades de realidad alternativas a la institucionalizada socialmente» (Carretero, 2001, pág. 228).

A modo de síntesis, el sentido histórico sobre la cual se ubican las dinámicas sociales, políticas y culturales de la escuela formativa nos pone en tres escenarios convergentes, los cuales se han mencionado a lo largo de este y el anterior capítulo. Pero, también aparecen unos referentes teóricos que amplían la relación entre los mismo, es decir, por un lado, una estructura paradigmática del adulto-centrismo que entra en fricción con un proceso paradigmáticamente juvenil.

Por otra parte, se visibiliza una contradicción dentro de los procesos de participación juvenil. Por lo cual, la motivación surge como argumento para explicar la paradoja, mientras, paralelamente, un proceso decrece por la poca motivación que sus participantes tienen para continuar en el mismo, otro grupo de jóvenes encuentran en ésta línea para reflexionar sobre

su quehacer pedagógico y plantear alternativas; de esta forma, la escuela formativa «*Paz a la Bien*» surge con la doble intencionalidad de fortalecer la participación de los jóvenes en los gobiernos escolares y en el Movimiento.

5.2. Análisis crítico de la experiencia desde un enfoque sistémico:

La propuesta pedagógica de la escuela se circunscribe en el esquema curricular del Movimiento de Gestores de Paz; por lo tanto, es una experiencia que responde al contexto socio cultural y que se configura en los elementos filosóficos de la identidad del proceso.

De esta forma, su configuración parte de lo micro a lo macro, es decir, desde la *mismidad* entendida como el reconocimiento del ser mismo en su condición de sujeto y su subjetividad hasta la *alteridad* entendida como el reconocimiento del ser en relación con otro ser y las dinámicas intersubjetivas.

Este subcapítulo, a partir de los elementos identificados en dicho enfoque sistémico, analiza los principales retos o desafíos y lecciones aprendidas que en su dimensión histórica le dan sentido a la escuela formativa, para ello, se ha concebido la propuesta teórica de (González-Rey, 2010) sobre la categoría sentido como parte de la subjetividad.

Para hacer posible tal dialogicidad entre el enfoque sistémico y la categoría que propone (González-Rey, 2010) sobre “sentido subjetivo” se apeló a definición que el mismo autor confiere a ésta categoría; es decir, a lo simbólico-emocional en su dimensión socio-histórica.

5.2.1. *La escuela formativa en su dimensión del desarrollo personal e integral.*

Para abordar de manera integral esta dimensión, se identificaron unas tendencias que dieron cuenta de los principales retos y lecciones aprendidas. Estas se reagruparon en 3 grandes tendencias: la formación del liderazgo, la afectividad como motivación y el acompañamiento familiar.

La tendencia más predominante fue la formación en el liderazgo, donde se reflexionó sobre las principales lecciones, fortalezas y desafíos que les quedó en su paso por la experiencia.

De esta forma, entre las principales lecciones aprendidas se pueden encontrar:

- ✓ La escuela formativa contribuyó a desarrollar ciertas habilidades sociales que les ayudaron a desempeñar o a cumplir con el rol para el que se postularon dentro del gobierno escolar. Al respecto, uno de los líderes del proceso señala:

«Eran tímidos [refiriéndose a los participantes], no sabían cómo, eh, desempeñar su rol; entonces, era personero, pero no sabían cuál era la responsabilidad de un personero, ni sabía qué debía hacer ni cómo hacerlo» GFMC - IB

- ✓ El trabajo de joven a joven que se implementó en la escuela formativa “Paz a la Bien” ha generado confianza, seguridad y reconocimiento entre los participantes como sujetos sociales y políticos legítimos. Frente a esto, uno de ellos manifiesta:

«Yo sentí como... qué era lo que tenía que hacer como líder, me ha gustado mucho porque en sí, han sido líder (Sic) que ha estado en las instituciones; por ejemplo, en mi colegio mi facilitadora [de la Escuela Paz a la Bien] fue la personera [en el] 2017 y eso facilitó mucha confianza, que yo tengo ya cierta amistad con ella entonces eso fue lo que más me gustó de esto y la que más me ha ayudado orientarme sobre esto» EAP

Adicionalmente, un segundo aspecto a destacar, es la reivindicación de la experiencia de quienes lideran la escuela, pues, siguiendo el comentario del participante, su inspiración a seguir trabajando por su Institución Educativa se debe al reconocimiento de su mentora (líder y facilitadora de la escuela) como ex-personera y a su capacidad de liderazgo.

- ✓ La escuela formativa también generó confianza y transformó la vida de quienes la lideraron: la experiencia ha traído retos y nuevas posibilidades para los facilitadores, en este caso, se destaca la anécdota de una facilitadora expresando lo significativo que ha sido para ella liderar un proceso con adolescentes y jóvenes, esta persona reconoce que siempre se interesó en trabajar con una población específica, generalmente, identificados como niños y niñas; sin embargo, la escuela representó un cambio en su praxis pedagógica, esta vez al servicio de adolescentes.

«Yo en gestores durante mucho tiempo no, nunca quise trabajar directamente con los adolescentes... Un cambio de pensamiento, sí, porque de alguna u otra manera considero que era un miedo de trabajar y creo que fue una experiencia basada anteriormente en un proceso en gestores que yo una vez, fue mi primer

taller, creo que estabas tú Daniel, fue el primer taller después de venir del encuentro de Barranquilla me tocó dirigirme a mis mismos compañeros y darles el taller; pa' mi fue una experiencia fea porque ellos no, no me veían a mí como una líder y a raíz de eso yo, o sea, centré tanto el miedo de que no me atrevo a trabajar con adolescentes, pero, hay una transformación en mí en cambiar de pronto de perspectiva y enfrentarme a nuevas cosas que de pronto no consideraba que podía ser capaz» GFM – PP

La participación en esta experiencia de formación contribuye a la transformación conflictos generados en el mismo proceso al enfrentarse a eventos, históricamente hablando, donde la experiencia fue adversa o no estaba preparado para afrontarlo. En este caso, la persona recuerda un evento ocurrido hace muchos años que fue la base para decidir evitar situaciones similares (trabajar con adolescentes).

Otra tendencia manifestada en las respuestas de los entrevistados(as) es la afectividad y la motivación, siendo estas dos componentes inherentes a los seres humanos, adquiere un valor significativo dentro de los procesos sociales; dentro de las lecciones aprendidas se destacan:

- ✓ A través de la escuela formativa se han logrado establecer relaciones empáticas y vínculos de amistad. Una de esos sentires lo expresa un participante, así:

«Mi experiencia con Gestores de Paz se han presentado muchos cambios; [soy] una persona muy reservada, (...) no socializaba con nadie, un muchacho muy callado, con el paso del tiempo he ido conociendo personitas de aquí que han

sido muy buena[s] influencia[s] para mí y para mi vida; o sea han llegado a ser grandes personas conmigo y con un trato muy hermoso. GFMC – AR.

Es importante resaltar que el impacto de la escuela formativa en sus participantes ha sido trascendental en su desarrollo personal, especialmente, en su capacidad de ser más sociables y en su necesidad de vincularse activamente a las dinámicas del contexto escolar en el que se desarrollan. De esta forma, la amistad es una fuente de motivación que les anima a «hacer parte de».

Finalmente, frente a la tendencia de fortalecimiento familiar, se destaca un importante reto, a saber:

- ✓ El sentido sobre el cual se configuró la escuela formativa y con ello sus principales actividades evidenció un creciente interés por desarrollar o fortalecer los diálogos intergeneracionales e interculturales al incluir a los adultos (especialmente a las familias) en las problemáticas que les afecta a los jóvenes desde una relación horizontal y afectiva. Esta tesis se infiere del siguiente comentario:

«Nuestra idea era realizar el día de la familia; entonces hacer un diálogo, demostrar [a] nuestros padres con actos sobre el control del embarazo, sustancias psicoactivas y el cyberbullying porque la institución donde yo estudio usan las redes para burlarse de las demás personas Nosotros hemos implementado esas ideas» GFMC – NN.

Se debe entender que este componente personal es importante para los integrantes del grupo, dado que este trae consigo elementos vitales que puede potenciarse, tales como la autoconfianza, seguridad y empatía, que son indispensables para solucionar dificultades que puedan emerger en sus vidas cotidianas y cualquiera sea el contexto; asuman riesgos, adquieran

nuevas aptitudes, logren ser creativos, se relacionen con los demás con un sentido de justicia y solidaridad al tiempo que pueda compartir sus sentimientos, emociones y pensamientos, es así como los vínculos afectivos que en estos espacios se logran establecer cobran relevancia en este tipo de procesos.

5.2.2. La escuela formativa desde la dimensión de la organización y participación comunitaria

Desde un enfoque exosistémico, la configuración de la escuela formativa «*Paz a la Bien*» responde a un contexto comunitario y colectivo, frente a ello, se identificaron cinco tendencias: la primera sobre el paradigma adultocréntrico, la segunda sobre el liderazgo, el asocio y afiliación, la tercera sobre las herramientas didácticas y la pedagogía del proceso, la finalmente sobre la comunicación interna y externa.

En primer lugar, el paradigma adulto céntrico sigue representando un reto para la consolidación del proceso, por lo tanto, una de las finalidades de «*Paz a la Bien*» como escuela formativa debe radicar en romper con esta brecha y facilitar la dialogicidad entre adultos (docentes, directivos docentes y cuidadores) y jóvenes (estudiantes) en condiciones de equidad para la transformación de las realidades. Una oportunidad que se vivió la explica uno de los entrevistados, destacando una sorpresiva reacción de los docentes frente a lo que piensan los estudiantes:

«Lo curioso también del espacio es que allí sentamos a todos los docentes de sociales y, y les mostramos que ellos vieran en realidad que pensaban sus estudiantes de lo que pasaba en la institución educativa y varios de ellos se

quedaron un poco asombrados, sorprendidos porque no pensaron que este tipo de situaciones sucedían» EAP.

En segunda instancia, donde se aborda el liderazgo y las capacidades de asocio y afiliación, se identificaron algunas lecciones aprendidas y algunos retos, frente a las primeras se pueden señalar:

- ✓ *Identificar una red de aliados y socios en la implementación de la escuela contribuyó al fortalecimiento de capacidades.* Durante diferentes momentos en la historia de la escuela formativa aparece la organización World Vision como socio y figura mediadora para darle alcance al proceso en territorios donde inicialmente no se había proyectado, efectivamente, porque hay un interés institucional (WV) por vincular esta escuela. Así mismo, aparecen muy puntualmente otros socios como Profamilia, Oficina de Juventudes de la Alcaldía de Montería y las mismas instituciones educativas.

- ✓ *La conformación de un equipo de estrategia y de liderazgo que periódicamente reflexiona y reconstruye a partir de las lecciones vividas.* Cuando se indagó sobre el seguimiento, monitoreo y las reflexiones del proceso en las diferentes instituciones educativas, uno de los participantes describía la estrategia que se llevó a cabo, en la cual:

«Realizamos unas conversaciones conjuntas también de planeación, pero, más que todo, antes de poder planear es ¿cómo nos ha ido? ¿Cómo nos ha ido? Eh, hacemos una autoevaluación, qué aspectos tenemos que mejorar, cuáles no, cuáles nos ha ido muy bien, qué está haciendo de pronto Paula, repito, en Victoria Manzur, que le pueda servir a Diego que está yendo a Mocarí,

entonces, es un poco también de planear, pero, también de autoevaluar y lo estamos haciendo mensualmente» EAP

Por otro lado, entre los retos se identifican los siguientes:

- ✓ *Ampliar el círculo de liderazgo y toma de decisiones involucrando al mayor número de consejeros.* Pues, como expresan en una sus reflexiones:

«Creo que también dadas las circunstancias y la forma en como se ha venido pues, desarrollando todo esto del proyecto (...) es importante también involucrar más a los que fueron elegidos por sus pares y que hacen parte del consejo estudiantil» GF – LP.

- ✓ *Una planificación más robusta pero a la vez muy flexible.* Este reto emerge de algunos hechos históricos que fueron puntos de inflexión durante la implementación de la propuesta, en efecto, se identificaron cambios frente a lo planeado inicialmente, se obviaron otros aspecto o se incluyeron actividades no planeadas por sugerencias de socios en su condición de donantes.

«Creo que hubo muchas modificaciones, reestructuraciones al proyecto, inicialmente estaba para cuatro meses, luego se extendió hacia más porque, bueno, vimos de que los tiempos, por decirlo de algún modo, no nos daban a hacerlo como nosotros teníamos pensados. Como no estaba contemplado dentro de la planeación inicial que nosotros habíamos hecho en el cronograma, nos tocó como reacomodarnos para poder realizar esos talleres que eran muy pertinentes y que realmente fueron muy significativos, anexarlos, pues, a todo

el desarrollo del proyecto, sin embargo, eh mmm, hizo que se corriera un poco las fechas porque para el mes de mayo nosotros habíamos acordados que se iban a hacer la construcción de los planes de acción y que se iban a hacer con todos los consejeros estudiantiles por institución y no que iban a ser los del comité de concertación los que los iban a realizar» GF – LP.

En tercer lugar, que corresponde a las herramientas didácticas y pedagógicas, se destacaron algunas fortalezas:

- ✓ Las estrategias pedagógicas empleadas los facilitadores o líderes estaban contextualizadas con las necesidades e intereses de los participantes, lo que permitió un desarrollo exitoso de las diferentes actividades desarrolladas. Esto reivindica la tesis de la potencialidad que tiene una propuesta creada por jóvenes para jóvenes.

«Nos acogieron de una forma impresionante, los chicos les gustaron mucho los talleres porque, repito, utilizabanos (sic) muchos, muchos juego para poder llegar»

De igual forma, hay que resaltar las herramientas investigativas que se tuvieron en cuenta para levantar un diagnóstico, construir planes de acción y ejecutar actividades acorde a los intereses y necesidades de los involucrados.

Finalmente, en cuarto lugar, aparece la comunicación interna y externa como un componente estratégico y un elemento primordial para potenciar los procesos de socialización. Al respecto se identificaron estos retos:

- ✓ Establecer canales de comunicaciones periódicas con las directivas de las instituciones. Una experiencia positiva fue la rendición de cuentas desarrolladas a las instituciones educativas Victoria Manzur y Manuel Ruiz Alvarez, lo que fortaleció el acompañamiento de los tomadores de decisiones (directivos docentes) al proceso.

«También es un reto el poder involucrarlos a ellos también dentro de todo este proceso, que no sea solamente uno o dos, sino que también en el caso de las directivas también sepan lo que estamos haciendo, por ejemplo, en Victoria Manzur y si no estoy mal en Manuel Ruiz fueron, creo que han sido las únicas instituciones en las que se ha hecho como rendición de cuentas de lo que se ha realizado estos meses con el proyecto» GF – LP.

- ✓ En ese mismo sentido, es un reto consolidar una base de datos con todas las personas inmersas en el proceso para posteriormente fortalecer los canales de comunicación entre los participantes y facilitadores. Con base en la experiencia vivida en la Institución Educativa Villa Margarita, los canales de comunicación entre los artífices del proceso debe ser estratégica y dinámica para garantizar que lo planeado se ejecute en su totalidad. Frente al ejemplo citado, en esa institución, se determinó con continuar con el proceso por diferentes razones, la comunicación, la principal de ellas, según explica un participante.

«Digamos esa falla o de pronto, aspectos por mejorar, pero, en la parte de la comunicación con el personero que el facilitador, digamos la persona con la que teníamos contacto más directo, tuvimos muchos inconveniente porque también se hacía cargo de algunas responsabilidades y no las cumplía y

también, este, a los encuentro de comité de concertación no asistía, entonces, el inconveniente era que tal vez nosotros enfocamos muchos en trabajar solamente con él y el resto del consejo tuvimos inconveniente al identificar solo unos cuantos de todos los que quedaron elegidos» GF – JS.

Por último, algunas lecciones aprendidas asociadas a esta dimensión reivindican a la gestión comunitaria como un elemento fundamental para la transformación de los entornos, especialmente, cuando se han identificado problemas o brechas que afectan a quienes viven en el entorno mismo. Así mismo, la alteridad emerge en las narrativas de las y los participantes, la escuela no es solo un asunto del sujeto o el yo (mismidad); en ella lo colectivo, el reconocimiento del otro, la otra y lo otro es determinante en las relaciones sociales. En ese sentido, reconocen que necesitan de la familia, los maestros y maestras, sus compañeros y compañeras y del entorno mismo para la realización de sus proyectos de vida, políticos y sociales.

5.2.3. *La escuela formativa la dimensión de la incidencia política.*

Al respecto, se identificaron cuatro tendencias, la primera responde a la afiliación y las acciones colectivas, la segunda es la movilización, la tercera es la formación ciudadana y la última es el liderazgo.

Frente a la primera; la escuela formativa significa abordar la capacidad de reconocerse como parte de un proceso social y político o compartir afinidades con otras y otros. En ese orden de ideas (Nussbaum, 2012) señala que la afiliación como capacidad central de los seres

humanos, además de poder reconocer y vivir “con y por” otros seres humanos, es una base social necesaria para vivir dignamente.

Una de las fortalezas del proceso ha sido la potenciación de esta capacidad, pues, desde sus inicios se privilegió un enfoque colectivo como estrategia de trabajo. En este caso, la construcción cultural de la noción juventud ha sido el eje sobre el cual se ha construido el proceso, por esa razón, actores tanto individuales como colectivos se han identificado con ella en su perspectiva holística. Ese es el caso de las diferentes instituciones y organizaciones que participaron de la implementación de «*Paz a la Bien*» como lo explica el siguiente testimonio:

"Es una propuesta de jóvenes para jóvenes; creo que eso ha sido lo que ha marcado la diferencia por decirlo de algún modo, lo que ha hecho tan significativo este proceso, este proyecto y ha hecho también que haya calado más allá de World Vision, que haya, estado, sido aceptado por la Oficina de Juventud de la Alcaldía de Montería, el hecho de que haya sido pensado desde los jóvenes para los mismos jóvenes y creo que también ha sido como la aceptación que se le ha dado por parte de ellos porque inicialmente cuando se fueron como a presentar todas estas iniciativas que estaban dentro del proyecto a los directivos como tal, realmente, ellos quedaban asombrados" GF – LP.

Respecto a la segunda tendencia, sobre la movilización, en esta subcategoría una de las lecciones aprendidas, reconoce en el Mentoreo una importante estrategia para llamar a la acción a quienes son mentoreados. Así lo describe una de las voces participantes:

«Cabe resaltar, desde mi punto de vista creo que también fue el hecho de que llegar a adolescentes y jóvenes, pero que ellos también eh, se empalmaran un poco de, de la situaciones que viven diariamente en sus instituciones educativas que aprendieran a liderar» GF-PP

Teniendo en cuenta lo anterior, un reto identificado demanda una planeación integral, esto implica tratar de construir un punto en el cual se pueda compartir experiencias, cumplir con lo acordado, construir desde las realidades, expectativas y necesidades de los involucrados, realimentarse constantemente y aprender de las lecciones de los otros y otras.

En tercer lugar, una tendencia clave de la incidencia es la formación ciudadana y el ejercicio responsable de la ciudadanía dado que la propuesta proporciona herramientas significativas a los jóvenes para que se empoderen y conozcan las normas y leyes rigen su vida.

Una de las fortalezas de la escuela se encuentra en su interés por conocer y formar en las normas y las leyes que les afecta como jóvenes, por lo tanto, se han apropiado de ella, en el marco del trabajo que realizan con las comunidades.

«En la parte de legislación juvenil, toda lo relacionado con la actualización de la política pública, la ley estatutaria de juventudes y su actualización de la ley -que es la 1885- tres grandes talleres también relacionado con la construcción de la paz desde el rol de las juventudes, cómo el joven se ve como, como, eh constructor de paz y no de violencia, entonces realizamos tres grandes talleres» EAP.

A la vez, es un reto su constante búsqueda y aplicabilidad, como bien sostiene (Cajiao, 1998) «La educación ciudadana, en efecto, tiene que ser mucho más que un discurso pedagógico y convertirse en una real pedagogía de la participación. Pero aún más que esto tendría que ser un imperativo jurídico de cualquier sociedad democrática»

6. CAPÍTULO SEXTO: MOMENTO No 4 SOBRE COMUNICANDO LOS HALLAZGO PARA CONTRIBUIR EN EL FORTALECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA.

Este capítulo es un abordaje especial que identifica, organiza y detalla los elementos pedagógicos y educativos relevantes durante las diferentes fases en la escuela formativa buscando contribuir al fortalecimiento del proceso. Lo que se propone en este apartado responde al tercer objetivo de esta investigación, el cual tiene la intención de contribuir al fortalecimiento de las estrategias (especialmente las pedagógicas) desde las cuales se aborda la experiencia.

Para ello, se creó una matriz de recolección de información cuya finalidad principal fue organizar y darle sentido a la reconstrucción histórica en la que se pudo determinar las dificultades, lecciones y retos de los diferentes momentos de la propuesta.

Para dinamizar su comprensión, se organizó en las fases previamente identificadas en el capítulo cuarto.

Fase 1: alistamiento y formación inicial

Esta primera etapa corresponde a la planeación estratégica que hacen los líderes del proyecto, a partir de la experiencia ganada en los diferentes espacios comunitarios y sociales en los cuales se han venido desempeñando.

Paso 1: Durante esta etapa, es necesario iniciar con la conformación de un equipo técnico de trabajo, el cual se encargará de mapear redactar un documento oficial que dé cuenta de los propósitos de la propuesta. Para ello, se sugiere tener en cuenta los siguientes elementos que le ayudarán en la redacción del documento:

Pregunta orientadora	Diretrizes
<i>¿Cuál es propósito de esta propuesta?</i>	Plantear un objetivo general y sus objetivos específicos
<i>¿Cuáles son las razones para desarrollar esta propuesta?</i>	Justificación: indagar fuentes primarias y secundarias.
<i>¿Cuál es la población a la cual está dirigida la propuesta?</i>	Sujetos participantes (edades, género, sexo, etnia, etc).
<i>¿Dónde se desarrollará?</i>	Lugares priorizados
<i>¿En cuánto tiempo se desarrollará la propuesta?</i>	Tiempo de ejecución
¿Cómo vamos a organizar el equipo de trabajo o grupo?	Organice la estructura operativa (roles, responsabilidades y funciones) según las habilidades o intereses en los participantes
¿Qué actividades vamos a desarrollar?	Plan operativo de trabajo
¿Cuáles pueden ser los socios o aliados?	Gobierno local, ONG, Iglesias, Escuelas, organizaciones juveniles, empresa privada, etc.
¿Con qué recursos cuento para implementar esta propuesta? ¿Qué puedo gestionar? ¿Cómo los puedo gestionar?	Materiales, donaciones, técnicas e instrumentos.
<i>Gestione el PEI de la institución en la que está interesado, articule su propuesta al proyecto educativo institucional.</i>	

Cuadro XX. Matriz de construcción estratégica del proceso.

Ahora bien, una vez haya generado la discusión con el equipo técnico sobre las anteriores preguntas, se sugiere comenzar a redactar un documento oficial de la propuesta, el cual puede contener:

- a. Una portada
- b. Presentación ¿quién es la organización que hace la propuesta?
- c. Justificación
- d. Objetivos
- e. Elementos centrales de la propuesta (lugar, tiempo, participantes, organización operativa)
- f. Plan de Trabajo (el plan de trabajo puede contener lo siguiente)

Fechas	Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Responsables	Mecanismo de monitoreo

Cuadro XX. Matriz de construcción de plan operativo de trabajo.

- g. Información de Contactos

De acuerdo con lo anterior, es posible que se le haya dado respuesta a algunas preguntas, pero, no fueron incluidas en el documento oficial (socios, materiales, entre otros); aunque no estarían oficialmente en el documento, tenerlas presentes a la hora de planear ayudaría a reducir riesgos, aprovechar las oportunidades y robustece la planeación y ejecución. Por último, realmente constantemente la información con el equipo de trabajo, construya con ellos y ellas.

Paso 2: gestionar socios. Esta etapa invita a dirigirse a cada uno de los socios u aliados previamente identificados para socializar con estos la propuesta e involucrarlos en su posterior implementación. Por su naturaleza educativa y social, es necesario gestionar al menos tres reuniones con las respectivas directivas de las instituciones educativas; las primera para presentar la propuesta, la segunda para oficializar el visto bueno y concretar un plan de trabajo interinstitucional y la tercera reunión con el punto focal de trabajo (líder de la propuesta por la organización y profesor encargado por la institución).

Paso 3: implemente el plan de formación. En este momento, será necesario presentar la propuesta a todas y todos los niñas, niños, adolescentes y jóvenes interesados en participar; es clave escuchar sus opiniones e iniciar una etapa de sensibilización explicando la propuesta.

Paso 4: elabore su respectivo diagnóstico y movilice a la comunidad educativa. Involucre a todas y todos en la etapa diagnóstica, valide las herramientas pertinentes para desarrollar un análisis a mayor profundidad. De acuerdo con la experiencia, se han implementado: árbol de problemas y soluciones, Matriz de Vester o Cartografía Social. Independientemente de las herramientas seleccionada, se le invita a tener presente los siguientes elementos:

<i>Problema identificado</i>	<i>Causas</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>Alternativas de soluciones</i>
			<i>Construyan propuestas</i> <i>**</i> <i>Invite a ahondar en los planes de trabajo este punto</i>

Ahora, movilice a toda la comunidad educativa, promueva actividades cuyo llamado a la acción sea un proceso de elección con base en las problemáticas identificadas y las propuestas o alternativas generales de solución.

Fase 2: Ampliar el horizonte y desarrollar capacidades ayudarán consolidar los productos de la propuesta. Por esa razón, una vez electo en consejo en pleno: los pasos a seguir se referencian en el siguiente esquema.

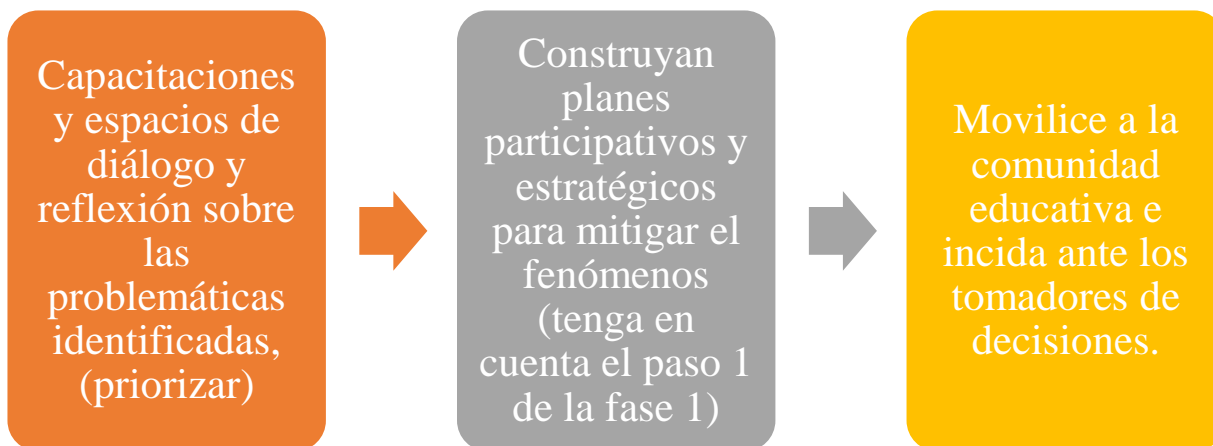


Gráfico 07 – Pasos a seguir en la fase 2.

Fase 3: cierre: promueva un cierre simbólico y celebre los éxitos de la propuesta implementada. Estimule la participación y el involucramiento de la comunidad.

7. CAPÍTULO SÉPTIMO: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se retoman los aspectos significativos del proceso de sistematización de la experiencia de la escuela formativa; a partir de las lecciones aprendidas y los retos identificados en la reconstrucción histórica de la experiencia.

De igual forma, se propicia una reflexión final sobre las implicaciones metodológicas de la investigación y se construyen algunas recomendaciones operativas y estratégicas del proceso con el fin de fortalecerlo y dinamizar su implementación en futuras fases.

7.1. Conclusiones

Desde la construcción socio-histórica que se establece en la presente investigación sobre la escuela formativa «*Paz a la Bien*» se develan unos elementos que le dan sentido a la misma como herramienta social y política en la promoción de la participación de las niñas, niños, adolescentes y

jóvenes en el contexto escolar, en ejercicio de su ciudadanía y la construcción de la paz desde un enfoque de la noviolencia.

Esta escuela formativa es el resultado de la experiencia en acciones de movilización, participación e incidencia de los mentores o líderes del Movimiento de Gestores de Paz en la ciudad de Montería. Es una respuesta a las constantes inquietudes por promover la participación infantil y juvenil en los escenarios familiares, escolares, comunitarios y del Estado.

Tras una constante contradicción y fricción en la estrategia del Movimiento para generar procesos de participación enfocados en la construcción de paz y el ejercicio de la ciudadanía en las comunidad de Cantacclaro, OPV (Furatena, Nueva Esperanza y Villa Paz) y el Dorado debido a la falta de acceso a espacios físicos en la comunidad donde realizar las actividades formativas y otras variables como la motivación de las y los jóvenes para hacer parte del proceso, la escuela formativa «*Paz a la Bien*» se convierte en una iniciativa innovadora y propositiva como respuesta a dicho contexto social.

Así mismo, se debe destacar en rol que lo largo de la historia la organización World Vision Colombia ha asumido en la configuración del proceso de manera determinante en el acompañamiento y la facilitación de múltiples escenarios que ha ayudado a la consolidación del equipo de liderazgo del Movimiento, es por ello que en el año 2017, el diplomado de potenciación de sujetos adolescentes liderado por World Vision en alianza con la Fundación Cinde & Universidad de Manizales, influirá en la consolidación de una propuesta transformadora. En otros casos puntuales, World Vision influyó en generar las conversaciones con algunas instituciones educativas siendo el canal de comunicación o mejor el facilitador de las relaciones entre el Movimiento y las escuelas.

Además de asesorar técnicamente al equipo de mentores en la formulación de la propuesta, la organización influyó de manera concertada con los y las jóvenes líderes de la misma, en ampliar el alcance de la propuesta considerando algunos socios que inicialmente no habían contemplado la propuesta; estos son los casos de las instituciones Villa Margarita y Camilo Torres.

Con la reconstrucción histórica también emergieron importantes elementos que le dan claridad y sentido a la escuela de formación, entre ellos se destacan las propuestas de servicio social estudiantil y la participación activa de sus principales forjadores en espacio públicos como la plataforma municipal de juventudes desde donde se contribuyó a crear agendas juvenil para promover el goce de los derechos y la participación de los jóvenes.

En ese orden de ideas, la escuela formativa se convierte en una propuesta juvenil dirigida a jóvenes de las instituciones educativas, especialmente a representantes en el consejo estudiantil y personería (12 años en adelante), esto le abre la puerta a organizaciones del gobierno local como la Oficina de Juventudes de la Alcaldía de Montería u otras organizaciones como Profamilia, Centro cultural del Banco de la República, entre otras.

Sobre este andamiaje se estructuró la propuesta educativa, social y política del Movimiento para su apertura formal con las escuelas o instituciones educativas. Ahora bien, es importante reafirmar que por primera vez el Movimiento le da continuidad a un proceso de manera sostenida en el tiempo desde un enfoque de trabajo en asocio.

De la misma manera, aunque el proceso se desarrolló de principio a fin, también es posible evidenciar importantes cambios y vacíos en el sentido integral de su implementación. El cambio de mayor impacto en el desarrollo de los ciclos de capacitaciones que se realizaron con la Oficina de Juventudes que se concibieron y llevaron a cabo desde importantes sugerencias del donante (O. Juventudes), puesto que el Movimiento fue apoyado con materiales, refrigerios u otros para el desarrollo de la misma.

Esto deja unas lecciones aprendidas en las agendas venideras. Dentro de las cuales se pueden destacar las siguientes:

- Uno de los impactos más significativos de la escuela formativa se encuentra en la potenciación del liderazgo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, los cuales se reconocen como

protagonistas de los procesos de participación y actores sociales legítimos que inciden en la transformación del contexto escolar. Esta fortaleza dialoga armónicamente con la propuesta de (Cussiánovich & Márquez, 2002) sobre la participación protagónica de la niñez, la cual busca replantear las concepciones de las infancias y la adultez en las tomas de decisiones.

- De la misma manera, la experiencia invita a posicionar una agenda integral, basada en un diálogo intercultural e intersubjetivo entre socios, docentes, niños, niñas, jóvenes, directivos docentes y demás involucrados. De lo contrario, experiencias como la descrita y vivida en el colegio Villa Margarita, donde evidenció un vacío en el acompañamiento que se brinda al proceso, serán reiterativas.
- Siguiendo la concepción arendtiana del poder, una lección aprendida de la escuela es su inherente concepción de lo colectivo como capacidad humana de actuar concertadamente (Arendt, 2005) y resistir a la violencia y al autoritarismo como formas individuales de poder. «Paz a la Bien» privilegia el cooperativismo y prácticas democráticas sobre la cual se construyen las agendas escolares. Esta fortaleza hace de la incidencia un importante componente en las áreas de impacto del proceso.
- Dado el alcance que ha logrado la experiencia en su primer año de implementación o año de pilotaje, es un imperativo investigativo registrar, ordenar y socializar los elementos fundamentales del proceso estratégico y operativo de la escuela, en ese sentido, se ha construido un capítulo que de manera especial registre aquellos criterios para fortalecer la estrategia y la operación de la escuela desde una perspectiva pedagógica. Con ello se aspira a crear una caja de herramientas que pueda ser compartida y replicada en el Movimiento a nivel nacional.

Ahora bien, uno de los principales desafíos de este proceso investigativo lo aportó el enfoque mismo. Pensar en sistematizar es aprender a la vez que desaprendes a construir epistemológicamente.

Es privilegiar las herramientas que te brinda el medio en el que están inmerso como parte del proceso investigativo; significa construir, reconstruir y deconstruir paradigmas sobre las prácticas y saberes en proceso de sistematización. Así mismo hay que destacar que sistematizar se aprende sistematizando, reflexionando sobre el método que se ha construido y sobre las implicaciones políticas, sociales, éticas y académicas que inspiran dicha sistematización.

Finalmente, hay una serie de valores, principios, filosofía y potenciales (afectivos, políticos, creativos) que hacen posible la formulación e implementación de la escuela. Este enfoque sistémico además de triangular el sentido y el contexto, pone en el centro a sus principales protagonistas (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) en una relación dinámica con los contenidos, ideas e actividades; de esta forma, el Mentoreo no sólo es el sujeto que lidera un proceso, sino el guía, que enseña, pero, a la vez aprende (Barrero & Lizcano, 2002).

7.2. Recomendaciones

El haber participado en una experiencia de esta naturaleza, sin lugar a dudas, resulta enriquecedor tanto para quienes la idearon o planearon como para quienes la ejecutaron; al igual que para quienes participaron. En primera instancia, les ayuda a desarrollar autonomía, a tomar decisiones, ser tolerante, así como a desarrollar la empatía necesaria para proyectarse en los entornos en los que trabajan, logrando el reconocimiento por parte de las comunidades, lo que es muy trascendental en la vida de cualquier persona.

Aunque en el capítulo anterior se incluyen algunas de las recomendaciones; a partir de las lecciones aprendidas y los desafíos identificados; las siguientes son algunas líneas gruesas sugeridas para venideros procesos relacionados con esta experiencia:

- La propuesta debe ser conocida por toda la comunidad educativa, aunque solo se promueva la participación representada en una parte de ella, es una forma de legitimar un espacio, evitando situaciones incómodas que puedan fracturar las relaciones con la institución. Sobre

esta perspectiva se deben construir las acciones de movilización, involucrando a toda la comunidad educativa (docentes, directivos, trabajadores sociales, estudiantes, padres, madres o cuidadores, representantes de espacios de toma de decisiones, entre otros).

- Propiciar una lectura asertiva de la realidad aprovechando las herramientas didácticas y pedagógicas que existen en el proceso, tales como la caja de herramientas de dinámicas, los módulos de caminos de paz y las diferentes herramientas sistematizadas con las que cuente el movimiento. De igual forma, la invitación pasa por seleccionar las estrategias pedagógicas adecuadas de tal manera que dichas acciones cumplan con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje
- Potenciar principales elementos de impactos de la escuela formativa. De esta manera las herramientas metodológicas se focalizan en alcanzar dichos impacto. Es por ello que se propone, tal y como ya se tiene proyectado en una segunda fase para la escuela formativa «Paz a la Bien» un giro estratégico a una escuela de formación de liderazgo en clave de la movilización social, la acción colectiva y la incidencia.
- Parte de los cambios que se efectuaron en el tiempo se presentaron por vacío o pocas claridades en la planeación, la cual estuvo sujeta a intereses de los socios y donante en mayor medida que a los intereses colectivos de los involucrado; esto implica no solo una negociación acertada con las instituciones educativas, sino, formular un plan de seguimiento, monitoreo y evaluación del impacto.
- Fortalecer los espacios de aprendizaje, intercambio de experiencia y realimentación para el equipo facilitador. Entre otras recomendaciones, el canal de comunicación dinamizarán la dialogicidad entre los líderes del proceso; esto debe ir acompañado de una estrategia que les permita garantizar la sistematización de la información (estandarizar algunos formatos de recolección de información, crear otros, definir un responsable de archivo y custodia), así

mismo, crear una plataforma virtual para cargar y descargar información reduciendo riesgo de pérdida, deterioro o detrimento del cumplimiento de las actividades.

- Como en todo proceso se presentaron algunos aspectos a mejorar, al ser una propuesta apoyada meramente en el trabajo comunitario que los líderes venían desarrollando, pero relativamente nueva permite recoger algunas elaboraciones que sirven como insumo al planear la continuación de la escuela se pretende trabajar y de esta manera atender a las necesidades que estos tienen

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alford, J. (2018). Cultura, identidad y socialización. (págs. 1-14). Montería: Fundación CINDE.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Arizal, D., Delgado, D., Pacheco, A., Pérez, L. F., & Soto, C. L. (2017). *Propazes: potenciación e incidencia. Propuesta del Movimiento nacionald de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz*. Montería.: Proyecto de diplomado: Fundación CINDE y World Vision Colombia.
- Barrero, H. N., & Lizcano, M. (2002). *Cartilla para Mentores - Movimiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz & World Vision Colombia*. Bogotá D.C: World Vision Colombia.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *The Social Construction of Reality (La construcción social de la realidad)*. Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu Editores.
- Cabello T, P. A. (2013). IRENOLOGÍA., (pág. 30). Madrid.
- Cajiao, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. . En B. Abegglen, & R. Benes, *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos de la Niñez: visiones y perspectivas* (págs. 17-32). Bogotá DC: Unicef.
- Calderón, P. (2009). Teoría de confl ictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 60-81.
- Carretero, Á. E. (2001). *Imaginarios Sociales y Crítica Ideológica: una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Santiago de Compostela: Tesis Doctoral, Universidad Santiado de Compostela.
- Cendales, L., & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista La Piragua*(23), 1-14.
- Cervantes, G., & Delgado, D. (2014). *Imaginarios sociales sobre la participación social y políticas de los adolescentes*. Montería: Universidad de Córdoba.
- Cogollo, C. E. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su contenido como posibilidad la producción de conocimiento en escenarios académicos. *REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y ESTUDIOS CULTURALES*, 9(1), 53-66.
- Cogollo, C. E. (2019). *Sistematización de Experiencias*. Montería: Fundación CINDE & Universidad Pedagógica Nacional.
- Concha, P. C. (2009). Teoría de los conflictos de Johan Galtung. *Paz y Conflictos*(2), 60 - 81. Obtenido de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- Constitución Nacional, d. C. (2019). *Senado de Colombia*. Obtenido de Senado de Colombia: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

- Cussiánovich, A., & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú.: Save The Children.
- D'Aloisio, F., García, G., & Sarachú, S. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. *Diálogos*, 1(2), 97-108.
- DANE. (2018). *Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- Delgado, D., Pacheco, A., & Pérez, L. (2018). Escuela formativa Paz a la Bien. Una propuesta del Movimiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz. Montería.
- Duarte Q, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducciones. *Última Década*(36), 99 - 125.
- Escobar, L., & Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social*, 98-107.
- Galtung, J. (1986). *Peace Theory: an Introduction*. New Jersey: Princeton University.
- Gergen, K. J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.*. Barcelona: Paidós.
- Giraldo R, J. A., & Fortou R, J. A. (2011). Una comparación cuantitativa de las guerras civiles colombianas, 1830-2010. *Análisis político*(72), 3 - 21.
- Goldsworthy, A. (2016). *PAX ROMANA: Guerra, paz y conquista en el mundo romano*. Londres: Yale University Press.
- González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *UNIV. PSYCHOL.*, 9(1), 241-253.
- Granada, L. A. (2018). Presentación oficial del Movimiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes Gestores de Paz. Bogotá DC: Presentación PowerPoint.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Florence: Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de los social. Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales* (2da. Edición ed.). (E. A. Ltda., Ed.) Bogotá: Fundación CINDE.
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1era. edición para Colombia. ed.). Bogotá DC: Fundación CINDE.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenibles en sociedades divididas*. Bogotá D.C.: Colección Red Gernika.

- Loaiza, J. (2016). *Niños, niñas y jóvenes Constructores de Paz. Una experiencia desde la potenciación de subjetividades políticas de paz imperfecta*. Manizales: Tesis Doctoral, Universidad de Manizales - CINDE.
- López, K. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá DC: Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH.
- Marín, Ó. I. (1999). Historia y Violencia en la Colombia contemporánea. *Memoria y Sociedad*, 3(6), 1-21.
- Mejía, M. R. (2009). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de episteme de las prácticas. *Revista internacional Magisterio*(33), 1-17.
- Mejía, M. R. (2014). Atravesando el espejo de nuestras prácticas. En U. d. Antioquia, *Sistematización en educación y pedagogía* (pág. 208). Medellín.
- Muñoz, F. M. (2004). La Paz. En B. M. Rueda, & F. A. Muñoz, *Manual de Paz y Conflictos* (págs. 21-42). Madrid: Universidad de Granada.
- Niñez YA. (2018). *La niñez no da espera: una mirada a su situación desde la sociedad civil*. Bogotá D.C.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13. Obtenido de <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Pintos, J. L. (1995). *Orden social e imaginarios sociales: una propuesta de investigación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, A., López, G. M., & Echeverri, J. C. (2017). *El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia*. (No 1. ed., Vol. 5). Medellín: Perseita.
- Rojas, N. D. (2012). *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una propuesta*. Manizales: Universidad de Manizales - CINDE .
- Romero M., F. A. (2013). Conflicto armado y escuela en Colombia.
- Sáenz, D. M., & Soto, C. L. (2014). *Sistematización de experiencias que promueven la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y en World Vision Colombia - Montería* (Tesis de Maestría. ed.). Bogotá DC: Fundación CINDE.
- Santiago, T. (2004). Kant y su proyecto de una paz perpetua (en el bicentenario de su muerte). *Revista Digital Universitaria*, 5(11), 11.
- Save The Children. (2018). *Las múltiples caras de la exclusión*. Bogotá DC.

Volante, P. (2001). UNA ANTROPOLOGÍA RELEVANTE: LA “CONDICIÓN HUMANA” DESDE HANNAH ARENDT. *Pensamiento educativo*(28), 85-104.

World Vision & Ipsos. (2017). *Estudio de percepciones de la violencia contra la niñez en Colombia*. Bogotá D.C.